

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA GUBERT VIOLA

SENTIDO E AUSÊNCIA DE SENTIDO NO ENSINO DE JACQUES LACAN

Porto Alegre

2015

Carolina Gubert Viola

SENTIDO E AUSÊNCIA DE SENTIDO NO ENSINO DE JACQUES LACAN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Zanon Moschen

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre

2015

AGRADECIMENTOS

Para fins formais uma tese é um trabalho individual, os agradecimentos que a precedem também ajudam a lembrar que sozinhos não teríamos chegado onde chegamos. Apesar de o percurso parecer, muitas vezes, solitário, é bom podermos começar a escrita agradecendo àqueles que, cada um a sua maneira, nele nos ajudaram:

À minha orientadora, professora doutora Simone Zanon Moschen, agradeço pelo acompanhamento tão presente sem jamais ser invasivo, pela leitura sempre atenta e cuidadosa, que tanto ajudou na escrita desta tese.

À professora doutora Margareth Shaffer, orientadora de mestrado e do início do doutorado, agradeço por ter me apresentado alguns rumos sem jamais me desviar de meu caminho.

Professores doutores Nina Leite, Valdir Flores e Carla Vasques, que já fizeram parte da banca de qualificação do projeto de tese. Agradeço muito pela leitura e pelas discussões na banca de qualificação que abriram novos e interessantes caminhos percorridos nos últimos dois anos, sempre em diálogo com vocês.

Professor Doutor Alain Vanier, agradeço a acolhida em terras estrangeiras, as indicações e conversas sobre a tese e sobre o ensino de Lacan foram fundamentais para o desenvolvimento da tese.

Os professores doutores Elisabeth Roudinesco, Gerar Pommier e ao psicanalista Heitor Macedo, agradeço às entrevistas concedidas que ajudaram muito nos encaminhamentos da tese e, mesmo, na escolha de trabalhar o ensino de Lacan apenas pela via teórica.

Agradeço ainda à Capes pela bolsa de estudo que permitiu uma dedicação plena à pesquisa e ao CNPq pela bolsa de doutorado sanduíche que possibilitou uma pesquisa *in loco* extremamente importante para a tese.

Agradeço ao professor doutor Mario Fleig, com quem iniciei meus estudos em psicanálise e o diálogo entre psicanálise e filosofia.

CIP - Catalogação na Publicação

Gubert Viola, Carolina
Sentido e ausência de sentido no ensino de
Jacques Lacan / Carolina Gubert Viola. -- 2015.
167 f.

Orientador: Simone Zanon Moschen.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Linguagem. 2. Ensino. 3. Psicanálise. 4.
Sentido. 5. Transmissão. I. Zanon Moschen, Simone,
orient. II. Título.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa, as discussões com vocês foram muito valiosas e tornaram o processo de escrita mais leve e instigante. Em especial agradeço a colega Cláudia Bechara Fröhlich com quem dividi a experiência de docência.

Agradeço à Elaine Milmmann, colega desde os tempos de mestrado, pela generosidade, paciência e parceria nestes anos de PPG. Que esta parceria se estenda por muitos anos.

Agradeço à equipe do Centro Lydia Coriat, os anos de aprendizado sobre psicanálise e interdisciplinaridade foram fundamentais na construção da tese.

A Tetê Martins, amiga e corretora, que, mais uma vez, colocou as vírgulas nos lugares certos, agradeço a leitura e o trabalho conjunto de correção, teu respeito à escrita é inspirador.

Agradeço a meu namorado, Luis Stürmer pela paciência nesses anos de escrita.

Agradeço a todos os meus amigos que, mesmo com a reclusão temporária, nunca saíram de cena.

Agradeço, mais uma vez, à minha família que sempre me incentivou nos estudos.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Na presente tese colocamos em questão a necessidade de um ensino fazer sentido para que o aprendizado se dê. Partindo do campo amplo do ensino, escolhemos nos restringir ao ensino da psicanálise e, neste, encontramos nosso leme no ensino de Jacques Lacan, sem perder, no entanto, o horizonte do ensino “puro e simples”. O estilo de Lacan e seu deslocamento em relação ao sentido guiam, então, esta tese; sua concepção de linguagem, sua abordagem em relação ao *witz*, assim como sua escolha pela topologia e pelos matemas como vias alternativas para o ensino formam, então, seu corpo. Para forjá-lo, debatemos a noção de sentido partindo do estatuto da linguagem em Lacan e sua lógica significante (com destaque para o *witz* e seu caráter paroquial) para, em seguida, colocar em diálogo dois princípios da linguagem e suas consequências para o ensino: o princípio de não contradição aristotélico e o princípio “não há relação sexual” lacaniano (com destaque para o *ab-sens* e o furo inscrito por ele na dialética sentido/*non-sens*). A discussão dos quatro discursos propostos por Lacan ganha, então, terreno e, com ela, o saber enquanto articulação significante. Tanto os discursos, quanto a topologia, fazem-se presentes na tese a fim de auxiliar o isolamento das consequências dos dois princípios da linguagem, já expostos, no ensino. Os primeiros apresentam os modos de se relacionar com o outro presentes tanto na clínica, quanto na cultura, já a segunda, mostra a estrutura mesma e forja um discurso sem palavras. Por fim, propomos, com esta tese, furar o lugar central ocupado pelo sentido nos ensinamentos baseados apenas no princípio de não contradição, e, assim, abrir espaço para a articulação entre lógica, cultura e estilo.

Palavras-chave: Ensino. Sentido. Ausência de sentido. Psicanálise. Lógica. Cultura. Estilo.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse nous mettons en question la nécessité de l'enseignement faire sens pour qui l'apprentissage s'achève. En partant du champ ample de l'enseignement, nous avons choisi en le restreindre à l'enseignement de la psychanalyse et, dans cet univers, nous trouvons notre thème dans l'enseignement de Jacques Lacan, sans perdre, pourtant, l'horizon de l'enseignement "pur et simple". Le style de Lacan et son déplacement en relation au sens guident, alors, cette thèse; sa conception de langage, son rapport au *witz*, ainsi que son choix par la topologie et par les mathématiques, comme des voies alternatives pour l'enseignement forment, alors, son corps. Pour le forger, nous abordons la notion de sens en partant du statut du langage en Lacan et sa logique signifiante (en soulignant le *witz* et son caractère paroquial) pour, ensuite, mettre en dialogue deux principes du langage et ses conséquences pour l'enseignement: le principe de contradiction aristotélicien et le principe "il n'y a pas de rapport sexuel" lacanien (en soulignant l'ab-sens et le trou inscrit par lui dans la dialectique sens/non-sens). La discussion des quatre discours proposés par Lacan gagne, alors, terrain et, avec elle, le savoir alors que l'articulation signifiante. Les discours et la topologie, y sont présents pour aider l'isolement des conséquences des deux principes du langage, déjà exposés, dans l'enseignement. Les premiers présentent les façons de se mettre en relation avec les autres, présent dans la clinique et dans la culture; la deuxième montre la structure même et, encore, elle forge un discours sans parole. Finalement, nous proposons, avec cette thèse, faire un trou dans la place centrale occupée par le sens dans les enseignements basés seulement dans le principe de contradiction, et, ainsi, ouvrir espace pour l'articulation entre logique, culture et style.

Mots-clés: Enseignement. Sens. Ab-sens. Psychanalyse. Logique. Culture. Style.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Conjunto A formado pelo par (S,A)	62
FIGURA 2 – As derivações do conjunto A	62
FIGURA 3 – Topologia: Ponto Externo, Fronteira e Ponto Interno	78
FIGURA 4 – Nó Borromeano.....	81
FIGURA 5 – Banda de <i>Moebius</i>	83
FIGURA 6 – Toro Borromeano.....	83
FIGURA 7 – Toro.....	83
FIGURA 8 – Geratriz e Diretriz	84
FIGURA 9 – Toro.....	84
FIGURA 10 – Circunferência furada por circunferência.....	85
FIGURA 11 – Fronteira externa subtraída por circunferência.....	86

SUMÁRIO

PRÓLOGO	10
LACUNARES I	14
1 INTRODUÇÃO	15
LACUNARES II	22
2 A LINGUAGEM EM LACAN	23
2.1 FREUD: O <i>WITZ</i> EM SUA RELAÇÃO COM O INCONSCIENTE.....	25
2.2 SAUSSURE E O SIGNO.....	31
2.3 JAKOBSON: METÁFORA E METONÍMIA.....	36
2.4 LACAN E A BARRA.....	43
LACUNARES III.....	55
3 NÃO HÁ METALINGUAGEM, HÁ SENS AB-SEXE	56
3.1 A LÓGICA DO SIGNIFICANTE E A INCOMPLETUDE DO OUTRO.....	57
3.2 NÃO HÁ METALINGUAGEM – HÁ <i>AB-SENS</i>	67
3.3 HÁ TOPOLOGIA – A ESTRUTURA MÍNIMA E O SABER-FAZER-COM.....	78
LACUNARES IV.....	91
4 DE QUE SABER?	92
4.1 DO ENIGMA DO DESEJO À SUPOSIÇÃO DE SABER	93
4.2 S2 O SIGNIFICANTE DO SABER.	95
4.3 O LUGAR DE S2 NOS QUATRO DISCURSOS.....	101
4.3.1 A transmissão de saber no discurso do mestre	104
4.3.2 O discurso da histérica e a fabricação de um desejo de saber	107
4.3.3 O discurso do analista: O saber no lugar da verdade: enigma e interpretação	111
4.3.4 O discurso do universitário: O saber no lugar do comando	120
4.4 SABER QUE SE ENSINA?.....	126
LACUNARES V.....	130
5 ENSINO E TRANSMISSÃO	131
5.1 ENSINO E ESTILO.....	138

5.2 SABER-FAZER-COM: CRIAÇÃO E TRANSMISSÃO.....	145
5.3 O ESTILO DE LACAN	155
REFERÊNCIAS.....	162

PRÓLOGO

Morar em outro país por um período predeterminado de tempo. Deixar as pessoas queridas mantendo somente uma interação virtual. Deixar o dia a dia e encontrar o desconhecido, na condição de estrangeiro. Estrangeiro bem recebido, pois provido de um propósito. Estrangeiro recebido, também com, certa surpresa, por saber falar a língua local. É notável o amor dos franceses por sua língua, talvez, despercebido por eles mesmos. É verdade que os franceses não gostam de falar inglês, e não gostam de ter que falar devagar o estrangeiro entender. Um francês fala francês e ao falar é rápido. É verdade também que pelas ruas, metrô, ônibus, ouve-se diversas línguas e que os franceses falam sim em inglês, espanhol, árabe, alemão, português.

Seminários, palestras, cursos, neles meu francês teve validade; metrô, ônibus, mercados, ele falhou de veras. O dia a dia em outra língua pode ser bem mais complicado que os “altos-estudos”. As gírias, os nomes de coisas básicas, as metáforas, as piadas, os ditos populares, as expressões, a rapidez, enfim tudo cria dificuldades. Há, na condição de estrangeiro versado na língua, como um desencontro entre a língua dos “altos-estudos” e aquela do cotidiano. Se uma lhe parece conhecida, a outra é quase desconhecida.

Desconhecimento que força de início a pergunta por sinônimos, outras palavras que se aproximem do que a nunca antes ouvida diz, eis um esforço necessário para sobreviver à língua: o exercício da aproximação. Exercício válido tanto ao ouvir quanto ao falar, quase uma exigência: falar por aproximação e mesmo recorrer a outras línguas, para tentar falar; perguntar por sinônimos, para poder conversar. Todo vocabulário de que dispúnhamos na língua materna, na estrangeira, se reduz drasticamente, em certos momentos, nos vemos sucintos, menos prolixos, não exatamente por escolha, mas, por falta de palavra. Há, ainda, uma sensação de se estar falando errado, de que há um modo de falar, um uso das expressões, das palavras, das entonações que não domino, a vida mesma daquela língua escapa ao estrangeiro.

Sim, não há “um modo correto” de falar, mas há, e isso é muito claro para o estrangeiro, um bem-dizer, ou seja, uma maneira criada pelo povo, que fala aquela língua, de dizer além da língua. Não é a palavra ou a expressão exata que dizem o que a língua diz. Há, na fala cotidiana,

um ultrapassar o sentido, pois, não se trata apenas do sentido, do que se quer dizer, ou do que o outro entende, e, sim, do que é possível dizer através da língua sem precisar explicar-se. É o que é dito sem que haja uma palavra ou expressão que o diga, e, ainda assim, precisa da linguagem para dizer. Esse é, justamente, o mundo desconhecido para o estrangeiro, para além da formalidade da língua: o uso da linguagem.

Desconhecimento, também, em relação à cidade, às ruas, aos metrô: como ir? Para onde ir? Qual é mesmo o nome da rua? E, nos vemos perdidos: mais uma vez fomos para o lado errado. Em uma cidade muito populosa e turística, porém, encontramos uma vantagem: há sempre muita gente nas ruas. Pessoas com mapas gigantes, outras, olhando seus celulares, e, todos, todos (não parisienses) pedem informações. Mesmo uns aos outros. Há também as placas (signos por excelência) informando onde se está e para onde ir. Mas, há, e, só descobrimos depois de um tempo, a própria cidade, seus prédios, seus parques, praças e museus, seus boulevares e ruas e cruzamentos estranhos; em Paris, ainda temos o Sena e as ilhas. Encontrar-se na cidade tomando-a como referência, leva tempo.

Aos poucos, entramos na língua do dia a dia, conseguimos depurar os ouvidos, e ela já não parece mais um amontoado de sons, mas sempre resta um desconhecido, um inalcançável. Aos poucos, entramos também na vida da cidade, aprendemos meios de nos encontrar. É com certo alívio que chegamos neste momento, já não mais tão perdidos nas ruas e nas palavras, vivemos a cidade, é um novo, ainda que provisório, lar. Se habitamos a cidade é por que a língua passou a nos habitar. Como a língua não pode fazer um puxadinho, às vezes, em meio a uma conversa em francês, soltamos um "é", ou um "tã".

Quando nos afastarmos desse novo lar, voltando para nossa terra, a língua que o fala vai, aos poucos, se afastar de nós: palavras serão esquecidas, expressões varridas da memória; o mesmo vai acontecer com nossas lembranças em relação ao lugar: nomes de ruas serão esquecidos, referências perdidas, mas, nem o lugar nem sua língua se tornarão completamente alheios para nós.

Há ainda a surpresa em relação ao esperado. O modo como se fala de Lacan na França tem elementos a nós alheios. O chamado "efeito Lacan" apresenta uma face completamente distinta daquela conhecida no Brasil. Há, talvez, uma lembrança incansável. Em algumas falas, lá pelas tantas, surge uma cena vivida com Lacan: seja em análise, no seminário, seja um telefonema imprevisto.

No Brasil ouvimos falar de certa fama, de uma figura sedutora, contagiante, ou, seja lá como se quiser chamar; temos notícias, por livros, de alguns efeitos dessa "figura": do amor idolátrico ao ódio feroz. Mas quando se trata de Lacan, para nós, trata-se de uma forma de fazer e de pensar a clínica psicanalítica dotada de um estilo ímpar, no qual podemos vislumbrar o homem que se endereça.

Na França, a lembrança está presente e tem muita força. Imperativa ou não, panfletária ou não, ela teima em surgir durante as falas daqueles que se aventuram a fazer uma exposição falada e não lida; ou, ainda, nas respostas dadas aos que os questionam depois de sua exposição.

Mas, há, neste ponto também, um inalcançável, um algo que o estrangeiro não acessa. Algo talvez da transmissão de uma experiência para ele desconhecida que o deixa de fora em relação ao que se passa. Não há, tampouco, uma palavra ou expressão para dizer essa situação, ou mesmo o sentimento que ela provoca. Talvez aí esteja o próprio de ser estrangeiro: não ter como dizer.

É claro que mesmo em nossa língua há momentos em que não temos como dizer, porém, ainda dispomos de uma enxurrada de palavras e expressões, e frases, e falas que vão, aos poucos, circundando, por vezes invadindo a ausência inicial; há toda a cultura que nos sustenta e a qual recorreremos. Na condição de estrangeiros esse trabalho é feito não na língua que apresenta a ausência inicial tornando muito mais difícil a elaboração que leva a um ter como dizer. Os elementos que buscamos para forjar esse dizer não fazem parte dos elementos que o outro com quem falamos dispõe.

Por outro lado, nas livrarias, encontramos inúmeros livros da psicanalista de crianças Françoise Dolto, enquanto a prateleira destinada a Lacan parece possuir mais comentadores do que livros do próprio autor. O que vemos, talvez, seja um efeito Miller, o detentor dos direitos sobre a obra de Lacan estabelece os seminários deste, digamos assim, em seu próprio ritmo. No início de 2011, Miller anunciou o fim de seu trabalho: todos os seminários e textos de Lacan teriam sido enfim estabelecidos. Porém, a editora decidiu publicar somente um por ano, para fúria de Miller. Da mesma maneira, os documentos concernentes ao ensino de Lacan não estão disponíveis ao público, as preparações dos seminários, as poucas cartas, os áudios e estenotípias dos seminários estão sob domínio da família.

Há coisas que mesmo esperadas nos surpreendem. A ida à França esteve diretamente ligada a este "clima", a esta "atmosfera" em que a lembrança do homem tem lugar. E, no entanto, a

diferença "climática" produz um inalcançável. A proximidade que os lacanianos franceses tiveram com Lacan, sendo muitos deles analisantes e alunos ao mesmo tempo, gera um efeito na transmissão que fazem do ensino de Lacan. Talvez evidentemente, esta diferença traga consigo uma nova questão de fundo para a tese: por que a figura de Lacan segue tão pregnante e muitos dos seus "alunos" tão colados a seu discurso?

Depois desta estadia de um ano, inevitável mudar, já de início, a escrita da tese, infiltrada que já está pelo vivido. Se houve um deslocamento do pano de fundo, a tese agora tem como centro o ensino da psicanálise, porém sua questão central se mantém e é ela a ponta do fio que recomeçamos a desenrolar: sentido e ausência de sentido uma nova introdução para uma tese redirecionada.

LACUNARES I

“Um de meus alunos [...] achou por bem dever dizer que o sentido do meu ensino seria que a verdade, sua verdadeira apreensão, é que não a agarraremos jamais. Inacreditável contra-senso! No melhor dos casos, impaciência infantil! (...) Dessa práxis que é a análise, tentei enunciar como a busco, como a agarro. Sua verdade é movediça, decepcionante, escorregadia. Vocês não conseguem compreender que é porque a práxis da análise deve avançar em direção a uma conquista da verdade pela via do engano?”(LACAN, 2005[1963], p.87).

“Isso prova o quanto ambos eram vãos, meu apólogo e sua prosopopeia. Emprestar minha voz ao sustento dessas palavras intoleráveis, “Eu, a verdade, falo...”, ultrapassa a alegoria. Isso quer dizer, muito simplesmente, tudo o que há por dizer da verdade, da única, ou seja, não existe metalinguagem (afirmação feita para situar todo o lógico-positivismo), que nenhuma linguagem pode dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro, uma vez que a verdade se funda pelo fato de que fala, e não dispõe de outro meio de fazê-lo”. (LACAN, 1998[1966], p.882).

“Em outras palavras nenhum discurso pode dizer a verdade. O discurso que se sustenta é aquele que pode manter-se por muito tempo sem que vocês tenham razão para lhe pedir que explique sua verdade” (LACAN, 2008[1968-69], p.42).

1 INTRODUÇÃO

Colocar o lugar do sentido no ensino em questão a partir do ensino de Lacan é a proposta desta tese. Para tanto, construiremos um caminho por alguns conceitos e concepções caros ao psicanalista francês: linguagem, metalinguagem, discursos, transmissão e ensino serão nossos guias, nomeando inclusive alguns capítulos nessa tese.

Nesta introdução, vamos apresentar as três questões-eixo da tese: o que é um ensino? O que é fazer sentido? É necessário ao ensino fazer sentido? E a base de sua articulação: os efeitos das diferentes concepções de linguagem sobre o lugar do sentido no ensino. (Questão a ser desenvolvida no segundo capítulo).

Acompanhados da leitura de Barbara Cassin partimos das noções de ensino e linguagem elaboradas na Grécia e debatidas por estas duas figuras célebres: os filósofos e os sofistas. Grécia, aliás, primeira civilização a formalizar uma noção de ensino. A *Paideia*, ideal grego de ensino, pretendia uma formação integral do homem, abrangendo ginástica, gramática, matemática, história, filosofia, música e sobretudo cidadania.

A *Paideia* surge no século V, apogeu da civilização grega, momento da democracia no qual era indispensável ao cidadão a arte da fala, pois, enquanto cidadão pleno, este devia se fazer ouvir nas assembleias. Época na qual já não bastava ao ensino o lugar de treinamento militar, pois a vigência da democracia exigia não apenas guerreiros, mas cidadãos. É neste cenário de mudanças que os sofistas começam a chegar a Atenas, o fim do império e a ampla participação dos cidadãos nas decisões políticas abre um novo campo para o ensino: a retórica.

Os sofistas (sábios em uma tradução literal) vêm ocupar esse lugar com a proposta de ensinar a arte da fala aos cidadãos gregos. No entanto, essa nova forma de ensino, não é, exatamente, bem-vinda já que para os sofistas a verdade, buscada incessantemente pelos filósofos, não era protagonista. Mestres da fala, a persuasão (*peithô*), e não a verdade (*alêtheia*), era o que pretendiam ensinar. Para os sofistas, o valor do discurso está nele mesmo, não há verificação possível em relação a uma verdade, pois o discurso é em si o

cerne, o ponto de interesse, o lugar do humano e, mesmo, o criador da verdade. Ensinar é, sobretudo, mostrar o poder das palavras, a capacidade que temos de manipulá-las, de usá-las para persuadir o outro e para criar o mundo.

Já a *Paideia* pretende contemplar os requisitos de um bom cidadão grego e ensiná-los ao *paidos*, ao menino, educá-lo para viver naquela sociedade, dentro de suas regras e princípios, sendo um deles: a busca pela verdade (*alêtheia*). Platão e Aristóteles, os mais influentes filósofos gregos, em muitos textos, criticam duramente os sofistas. Há pelo menos três diálogos nos quais Platão apresenta sua visão sobre os sofistas: *Protágoras*, *Teeteto* e *Górgias*, onde definições tais como: mercador de conhecimentos que não possui, caçador do dinheiro dos jovens ingênuos, manipulador de palavras, enganador, estão presentes.

Talvez a principal “acusação” platônica seja a da enganação a que os jovens eram levados ao quererem aprender com quem não tinha nada a ensinar. Hábilitos oradores, os sofistas encantariam a juventude ávida por conhecimento pela via da persuasão (*peithô*) e não da verdade (*alêtheia*). Assim, esses jovens, pensavam desfrutar do melhor dos ensinamentos, enquanto estariam apenas embebedos pelas belas palavras, envolvidos nas aparências e, portanto, distantes do conhecimento e da verdade.

Por seu lado, os sofistas diziam ensinar o mais importante para um cidadão grego: a arte da persuasão. Se todo cidadão deve se fazer ouvir é indispensável saber falar bem e convencer os demais sobre sua boa opinião. Se os sofistas não se preocupavam com a verdade era por acharem que esta se cria pela palavra, não há meios de provar a verdade senão pelo discurso e, portanto, a verdade não pode ser a finalidade de um discurso quando não é senão uma consequência deste.

Duas formas de ensino voltadas para o exercício da democracia e que colocaram em questão, justamente por suas diferenças, o “uso” da linguagem. De um lado, os filósofos defendendo que o fim de um discurso deve ser o encontro com a verdade; de outro, os sofistas apostando na persuasão como fim de qualquer discurso. Nesta disputa, dois tipos de ensino se configuraram: um voltado à formação de cidadãos para o bem comum, outro, à habilitação de cidadãos para o discurso político.

Esta dualidade abre uma primeira questão de nossa tese: o que é um ensino? E sua derivada: Por que Freud coloca o ensinar entre os atos impossíveis?

Sigamos com a disputa sofistas x filósofos a fim de abrir novas questões.

Uma das questões-chave nessa disputa era o debate sobre o ser. Guiados pelo poema de Parmênides, os filósofos encontravam na definição “o ser é e o não ser não é”, a base de

suas formulações. A verdade era, então, guiada pela correspondência entre as produções da mente e a verificação de sua existência na realidade, ou dito de outro modo, uma adequação da mente à coisa, só o que *é* pode ser pensado, o que *não é* não pode ser pensado senão como engano.

Se para os filósofos falar é fazer um caminho em direção à verdade, para os sofistas, o caminho vale por si só, se há algum objetivo em falar, esse não é a busca pela verdade, para eles, sempre potencialmente enganosa, mas a persuasão. Não há, portanto, a necessidade de uma verificação, de uma adequação entre o discurso e a coisa. O *não ser* pode *ser* no discurso, desde que o falante seja capaz de, pelas palavras, persuadir o outro. Os sofistas viam aí o modo de se relacionar dos humanos, engabelados que estes sempre estariam pelas palavras proferidas por eles mesmos.

Os sofistas faziam grande sucesso, sobretudo com os jovens, sua capacidade retórica abriu uma discussão sobre a linguagem e o saber: é preciso possuir o saber formal de determinada ciência para ganhar uma discussão sobre esta mesma ciência? No *Górgias* de Platão, o personagem que dá título ao diálogo, vai dizer que frente ao público não formado, alguém dotado de retórica venceria o debate, já frente a um público de entendidos, esse alguém seria derrotado.

Frente a esta situação, não resta aos filósofos senão a tentativa de colocar regras no jogo e, assim, provar a falsidade do discurso sofístico. É no livro quarto de sua *Metafísica* que Aristóteles vai formalizar, então, o princípio de não contradição e, é claro, colocar o sofista em seu devido lugar: “A dialética move-se às cegas nas coisas que a filosofia conhece verdadeiramente; a sofística é conhecimento aparente, mas não real” (2002, p.139).

Neste capítulo da *Metafísica*, Aristóteles também argumenta por que o estudo do ser e de seus atributos deve ser exclusivo ao filósofo. Além de restringir o estudo do ser enquanto ser ao campo da filosofia, Aristóteles estabelece os princípios sobre os quais este estudo deve se basear. O princípio de não contradição é o mais importante deles: “é impossível que a mesma coisa, ao mesmo tempo, pertença e não pertença a uma mesma coisa, segundo o mesmo aspecto” (2002, p.143-4). O filósofo grego inicia este capítulo escrevendo sobre as múltiplas maneiras de falar o ser:

Assim também o ser se diz em muitos sentidos, mas todos em referência a um único princípio: algumas coisas são ser porque são substâncias, outras porque afecções da substância, outras porque são vias que levam à substância, ou porque são corrupções, ou privações, ou qualidades, ou causas produtoras ou geradoras tanto da substância como do que se refere à substância, ou porque negações de algumas

destas ou até mesmo, da própria substancia. (Por isso até mesmo o não-ser dizemos que “é” não-ser) (2002, p.133).

Só há múltiplos sentidos sobre o ser enquanto este é necessário à definição das diferentes categorias, pois, cada uma destas “é”; como cada uma “é” de forma diferente, há diferentes sentidos. Logo, o ser tem múltiplos sentidos na medida em que participa necessariamente da definição de todas as coisas faláveis. Porém, a partir do momento no qual a definição é estabelecida, o sentido se torna unívoco, por isso Aristóteles escreve: “o não-ser dizemos que ‘é’ não-ser”, ou seja, esta é a definição do não ser e ela é unívoca. Já a frase o “não-ser é” nem sequer pode ser aceita como frase, pois, carregaria em si uma contradição, tornando-a, portanto, sem sentido. Vemos como já de início na escrita de Aristóteles a definição se torna essencial à concepção de sentido apresentada no livro Gama. Continuemos com os refinamentos dados pelo filósofo à sua concepção de linguagem:

Ora, porque todos os significados dos termos sobre os quais raciocinamos se remetem a um primeiro – por exemplo, todos os significados de “um” se remetem a um originário significado de um – deve-se dizer que isso também ocorre com o mesmo, com o diverso e com os contrários em geral. Assim, depois de ter distinguido em quantos modos se entende cada um desses, é preciso referir-se ao que é primeiro no âmbito de cada um desses grupos de significados e mostrar de que modo o significado do termo considerado se refere ao primeiro. Alguns significados se referem ao primeiro enquanto o contêm, outros porque o produzem, outros por outras relações desse tipo (2002, p.137).

Há um primeiro significado ao qual os outros significados se referem e é preciso, sempre, referir-se a ele. As derivações desse significado não podem escapar de sua referência, ou seja, não podem dizer algo que escape ou contradiga o significado primeiro. O estudo desse significado primeiro cabe ao filósofo, pois é uma propriedade do ser enquanto ser. Logo, se o sofista se arrisca a falar sobre o campo da linguagem é apenas para produzir um “conhecimento aparente, e não real”.

Há algo fundamental neste parágrafo, como nos aponta Cassin (2005), Aristóteles nos apresenta uma nova concepção de linguagem: já não mais referenciada à coisa, mas, sim, a um “originário significado”. Aristóteles é forçado não só a formalizar uma concepção de linguagem, mas a modificar a vigente até então, propondo pela primeira vez a linguagem como referente da linguagem, ou seja, a linguagem não está mais “subordinada” ou referida necessariamente a um objeto externo, ou a uma “realidade”, sendo possível encontrar nela mesma uma significação.

Esta virada é essencial, guiados por Barbara Cassin, vamos nos deter um pouco nela a partir de mais um trecho do livro *Gama*:

Todavia, também para esse princípio, pode-se demonstrar, por refutação, a impossibilidade em palavra desde que o adversário diga algo. Se o adversário não diz nada, então é ridículo buscar uma argumentação para opor a quem não diz nada, justamente enquanto não diz nada ele, rigorosamente falando, seria semelhante a uma planta. O ponto de partida, em todos esses casos, não consiste em exigir que o adversário diga que algo é ou que não é (ele, de fato, poderia logo objetar que isso já é admitir o que se quer provar), mas que diga algo e que tenha um significado para ele e para os outros; e isso é necessário se ele pretende dizer algo. Se não fizesse isso ele não poderia de modo algum discorrer, nem consigo mesmo nem com os outros (ARISTÓTELES, 2002, p.147).

Aqui vemos uma sequência esclarecedora: não é suficiente o adversário dizer algo, é preciso que ele diga algo “que tenha um significado para ele e para os outros”, sendo esta uma característica indispensável se “ele pretende dizer algo”. Entre o querer dizer e o dizer é necessária a intermediação do significar e esta só tem validade na medida em que há um significado comum ao falante e ao ouvinte, ou seja, o significar passa por uma convenção. Dizer algo se equivale a significar algo e esse significar só é humano se convencionado ou passível de convenção. Significar, anteriormente, se equivalia a mostrar, porém, a partir do *Gama* essa equivalência se complexifica, pois o significar humano depende de uma convenção. Não se trata mais apenas de mostrar pela palavra um objeto no mundo, ou uma realidade do mundo, e, sim, de definir, com o outro, o significado do que se fala: definir.

Se o significar humano precisa passar por uma definição com o outro para ser validado é por que a palavra não está mais subordinada ao “mundo”, não é mais mera representação de um mundo: o sujeito do sentido, ou o sujeito que define o sentido, não é mais o homem, e sim, a palavra. Essa “independência” da palavra força um reposicionamento em relação ao sentido: é da relação entre as palavras que um sentido pode emergir e não de um mostrar, de um significar enquanto mostrar o mundo pelas palavras.

Segundo Cassin, ainda que use mais os termos significar e significado, o *Gama* tem como fio-condutor a questão do sentido:

Assim, o princípio de não-contradição, em seu enunciado canônico, ao mesmo tempo se prova e se instancia pelo único fato de que é impossível que o mesmo (termo) simultaneamente tenha e não tenha o mesmo (sentido). O sentido é, portanto, a primeira entidade encontrada e encontrável que não pode tolerar a contradição, ele constitui o modelo mesmo da entidade do ente e da objetividade (2005, p.97).

O sentido é não apenas convencionado, o que já o diferencia do significar enquanto mostrar, como, também, condição do dizer. Um dizer sem sentido não é um dizer, um

humano falando sem que outro possa encontrar um sentido em sua fala não é humano, é planta. Ao mesmo tempo em que libera a linguagem de uma correspondência com o mundo, Aristóteles prende o sentido à não contradição: se há contradição não há sentido, se não há sentido não há dizer, se não há dizer não há humano.

Voltemos a Aristóteles:

Com efeito, não ter um significado determinado equivale a não ter nenhum significado; e se as palavras não têm nenhum significado, tornam-se impossíveis o discurso e a comunicação recíproca e, na verdade, até mesmo o discurso consigo mesmo. De fato, não se pode pensar nada se não se pensa algo determinado; mas se é possível pensar algo, então pode-se também dar um nome preciso a esse determinado objeto que é pensado. Fique, portanto, estabelecido, como dissemos no início, que o nome exprime um e só um significado determinado (2002, p.149).

A referência ao “objeto”, à coisa, a um referente externo retorna, e Aristóteles segue na tentativa de mostrar ou talvez criar leis que regem a linguagem. Cada palavra tem “um e só um significado determinado”, fora disto não há “discurso e comunicação recíproca” possível. Todo aquele que pretende falar deve ter em mente o significado das palavras que escolhe correndo o risco de virar planta se sua fala não se ativer a este significado. Para ter validade, uma fala deve levar em conta o significado primeiro das palavras e, assim, fazer sentido tanto para quem fala quanto para quem escuta: sentido único. O falante só é humano se sua fala fizer sentido, o mesmo para ele e para seu ouvinte.

E eis que nos deparamos com uma segunda questão de nossa tese: o que é fazer sentido?

Questão a ser trabalhada no primeiro capítulo. Neste partiremos da escrita de Freud sobre os chistes a fim de pensar a transmissão apesar da ausência de sentido, seguiremos com Saussure e sua “revolução” linguística, passaremos por Jakobson e os mecanismos da linguagem para chegarmos a Lacan e apresentarmos o novo estatuto da linguagem fundamental em seu ensino.

Sigamos, na trilha do princípio de não contradição, para chegarmos à nossa questão central. Recapitulemos: falamos do primeiro e mais importante princípio, segundo o qual “é impossível que a mesma coisa, ao mesmo tempo, pertença e não pertença a uma mesma coisa, segundo o mesmo aspecto”; ele coloca em questão o uso da linguagem e afirma a necessidade de um único sentido, determinado, mesmo de um sentido original ao qual se reportar, sob pena de tornar planta àquele que não seguiu-lo. Além disso, é necessário a todos o conhecimento deste princípio, caso contrário, cairíamos todos em contradição:

E o princípio mais seguro de todos é aquele sobre o qual é impossível errar: esse princípio deve ser o mais conhecido (de fato, todos erram sobre as coisas que não são conhecidas) e deve ser um princípio não hipotético. Com efeito, o princípio que deve necessariamente ser possuído por quem quer conhecer qualquer coisa não pode ser uma pura hipótese, e o que deve conhecer necessariamente quem queira conhecer qualquer coisa já deve ser possuído antes que se aprenda qualquer coisa. É evidente, portanto, que esse princípio é o mais seguro (ARISTÓTELES, 2002, p.143).

Não apenas deve ser conhecido, como sem ele não há conhecimento possível. Aliás, é condição para qualquer aprendizado. O que o torna, sem que cheguemos a pescar o argumento aristotélico, o mais seguro dos princípios. Sua condição de primeiro princípio, sem o qual nenhum aprendizado é possível, tira-o do campo do hipotético e lhe dá a segurança necessária para ser o primeiro princípio. Estranha formulação que parece perdurar, sob diferentes formas, quando se põe em questão o ensino. É comum, e mesmo bastante difundido, o discurso sobre a correlação imediata entre sentido e ensino, discurso que pressupõe um sentido necessário para que o aprender se dê.

Lembremos que Aristóteles formula este princípio na tentativa de colocar em seu devido lugar os sofistas e os filósofos. Se aos primeiros ele tenta negar a capacidade e mesmo a autenticidade do ensino que propunham, aos segundos, basta estarem de acordo com os princípios dispostos em sua *Metafísica* (há dois outros) para seguirem com suas elucubrações e fazerem a filosofia avançar em direção à verdade.

Aos sofistas resta vedada a possibilidade do ensino. Não é apenas à verdade que eles faltam, mas, também, ao sentido. Ao não tomarem a verdade como eixo de seus discursos, eles perderam a denominação de filósofos; ao não predicarem o sentido único, perderam sua condição de humanos. A um não filósofo o ensino até é permitido, ele pode ter saberes a transmitir ao *paidos*, já ao não humano qualquer forma de discurso é barrada e, portanto, o ensino é impossível.

A terceira e principal questão da tese se formula agora: é necessário ao ensino fazer sentido?

Para trabalhá-la partiremos de alguns escritos e alguns seminários de Lacan (a serem especificados em cada capítulo), não apenas seguindo a via de suas formulações (como base teórica), mas também, entrando nas veredas de seu estilo, mais, especificamente, colocando em questão o modo pelo qual ele mesmo abordou o que chamou de seu ensino, as dificuldades criadas por ele aos que pretendiam/pretendem entrar em seu ensino.

LACUNARES II

“Lamento, mas não há nada que eu possa fazer – meu estilo é o que é. Quanto a este ponto peço a eles que façam um esforço. E acrescento simplesmente que, sejam quais forem as deficiências da minha lavra que possa aí intervir, há também, nas dificuldades deste estilo – talvez eles possam o vislumbrar -, algo que corresponde ao próprio objeto que está em questão. Uma vez que se trata, com efeito, de falar de maneira válida das funções criadoras que o significante exerce sobre o significado, ou seja, não simplesmente de falar da fala, mas de falar no fio da fala, por assim dizer, para evocar suas próprias funções, talvez haja necessidades internas de estilo que se impõem – a concisão, por exemplo, a alusão, ou até a ironia, que são elementos decisivos para entrar no campo em que as funções da fala dominam não somente as avenidas, mas toda a textura” (LACAN, 1999[1969-70], p.33).

“Notem bem que tudo o que estou fazendo é seguir o que vocês são forçados a admitir ao lerem o texto. Em outras palavras, quero fazê-los extraírem de seu saber precisamente isto: que vocês o saibam. Mais ainda, não estou inovando – tudo isso vocês deverão admitir, se admitirem o texto de Freud” (LACAN, 1999[1969-70], p.44).

“Se a palavra aterrado traz um novo sentido, não é tanto por ter uma significação, mas na qualidade de significante. É por conter um fonema que se encontra na palavra terror. É pela via significante, a do equívoco e da homonímia, isto é, pelo caminho do que existe de mais nonsense, que a palavra vem a gerar essa nuance de sentido, essa nuance de terror, que vem ser introduzida por ela, injetada no sentido já metafórico da palavra abatido”. (LACAN, 1999[1969-70], p.37).

2 A LINGUAGEM EM LACAN

“O inconsciente é estruturado como uma linguagem”, essa formulação de Lacan é o ponto de partida do presente capítulo. Esta escolha implica uma posição de pesquisa: a de partir das formações do inconsciente para as formulações científicas; ou seja, de Freud a Saussure e Jakobson, para, enfim, chegar a Lacan.

O objetivo deste capítulo é apresentar as concepções destes autores sobre a linguagem e seus mecanismos com o intuito de problematizar a concepção de linguagem enquanto comunicação e, nesta esteira, destrinchar a noção de sentido daí depreendida.

Para tanto, trabalharemos com os seguintes textos: *O chiste em sua relação com o inconsciente* e *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*, de Sigmund Freud; *Escritos de linguística geral*, de Ferdinand de Saussure; *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasias*, de Roman Jakobson; *O seminário livro 5 – as formações do inconsciente* e o escrito *A instância da letra no inconsciente*, de Jacques Lacan.

Como nos permite a condição de leitores extemporâneos, nossa escrita terá como operador uma noção que Lacan formulou muitos anos depois dos textos que escolhemos para trabalhar: saber-fazer-com-a-linguagem.

Lacan formula esta noção para falar sobre os modos de lidar com os impasses impostos pela linguagem, modos de lidar a serem criados por cada homem. A linguagem é formada por significantes e é, fundamentalmente, a relação entre eles, pelos mecanismos que a ordenam (trabalharemos com Jakobson) que pode produzir sentido. Se os significantes podem produzir sentido é por não estarem colados a um significado e, sim, porque o sentido exige todo um esforço, todo um trabalho, um fazer significante para advir.

Significante não se equivale à ideia de palavra, nome ou termo proposto por Aristóteles como trabalhamos na introdução. A palavra ‘significante’ é tomada de empréstimo de Saussure por Lacan, e este último radicaliza a concepção do primeiro. Se Saussure ultrapassa Aristóteles ao propor a arbitrariedade do signo, Lacan radicaliza ao tomar como fundamental a relação entre os significantes. Para além da não contradição e da arbitrariedade, Lacan propõe a relação significante/significado como barrada e regida não apenas por

definições ou uso, mas pelas relações entre os significantes (esmiuçaremos essas questões ao longo do capítulo).

A partir do ensino de Lacan o significante é o elemento que, em seu funcionamento, produz efeitos desconcertantes, angustiantes, e possibilita as formações do inconsciente e o sintoma. Escreveremos aqui, fundamentalmente, sobre os efeitos desconcertantes e as formações do inconsciente. Efeito e formação sendo palavras chave em nossa discussão.

A inscrição significante exige suposição e elucubração de saber, e, também, cria um fora do sentido. Tanto uma quanto a outra se dão na ordem inconsciente, ordem na qual o saber não sabido impera: sem saber fazemos com a linguagem e a linguagem faz com a gente sem sabermos. Lacan propõe duas possibilidades de leitura do inconsciente: o saber não sabido e o fora do sentido. Há, então, no funcionamento inconsciente, além deste saber não sabido um saber-fazer-com-a-linguagem e ambos têm de lidar com o fora do sentido criado na e pela inscrição significante. Aparecendo ora como elucubração de saber, ora como impossível de elucubrar, o inconsciente desacomoda, atrapalha, atropela: o que então fazer com isso?

Esse deslocamento produzido por Lacan: não mais o saber, mas o saber-fazer-com, abre, na psicanálise, possibilidades de leitura e, portanto, de trabalho. Já vimos, rapidamente, não se tratar de qualquer saber neste saber-fazer-com-a-linguagem, vejamos, agora, de que fazer estamos falando. Adiantamos se tratar de certo fazer artesanal; lidar com a linguagem a partir de seus mecanismos e do saber transmitido pelas funções parentais, assim, esse fazer se forja, ou seja, ele é forjado nos modos mesmos de falar dos quais o sujeito se vale.

Para começar nossa entrada na operacionalização desta noção, trabalharemos no presente capítulo o estatuto da linguagem no ensino de Lacan. No terceiro capítulo, (*De que saber?*), retomaremos a discussão sobre o saber, caminho que, esperamos, nos ajudará tanto na conceptualização quanto na operacionalização deste saber-fazer-com. Este caminho não está apartado de nossa pesquisa, pois a linguagem e o saber são questões cruciais para a problematização do ensino da psicanálise.

Iniciemos, então, nosso primeiro capítulo com uma das formações do inconsciente trabalhada por Freud: o *witz*¹.

¹ Manteremos em nosso texto a palavra em alemão que pode ser traduzida também por “espírito”; nas citações, manteremos a tradução proposta pela edição.

2.1 FREUD: O WITZ EM SUA RELAÇÃO COM O INCONSCIENTE

Em seu título, Freud anuncia sua tese: o *witz* em sua relação com o inconsciente. Esta tese será trabalhada por ele exaustivamente ao longo de 208 páginas, usando para tanto muitos exemplos e uma análise pormenorizada das “técnicas do chiste”. Freud divide seu texto em três partes: “A; Parte analítica”, “B; Parte sintética” e “C; Parte teórica”. Em “A” apresenta vários exemplos de *witz* e uma análise de suas técnicas; em “B”, problematiza o *witz* como produção social e de prazer, para na parte “C” teorizar a partir do trabalho anterior e relacionar suas descobertas com os sonhos e com o inconsciente.

A escrita de Freud parte da pergunta sobre a especificidade do *witz* em relação ao cômico. Lendo os autores, que na época, se debruçavam sobre o assunto, Freud percebe o não estabelecimento desta especificidade, e vai, então, atrás dela. Para tanto, toma exemplos destes mesmos autores (Lipps, Fischer, Richter e Vischer) e os analisa sob o ângulo dos mecanismos já isolados por ele em sua análise dos sonhos: deslocamento e condensação.

O primeiro *witz* apresentado por Freud, já na introdução, é um exemplo de “*condensación con formación de sustitutivo*” (1952[1905], p.19):

En el fragmento de los “Reisebilder” titulado “Los baños de Lucca”, nos presenta Heine la regocijante figura Hirsch-Hyacinth, colector de lotería y callista hamburgués, que vangloriándose de sus relaciones con el opulento barón Rotschild, exclama: “Tan cierto como que Dios proviene todo lo bueno, señor doctor, es que una vez me hallaba yo sentado junto a Salomón Rotschild y que me trató como a un igual, muy *familionariamente* (*famillonär*)(1952[1905], p.16)².

Antes de analisar o *witz* e depurar sua técnica, Freud se pergunta o que faz do dito de Hyacinth um *witz* e lança suas hipóteses: “Pueden suceder dos cosas: o es el pensamiento en la frase lo que lleva en sí el carácter chistoso, o el chiste es privativo de la expresión que el pensamiento ha hallado en la frase³” (1952[1905], p.16). Essa pergunta e as hipóteses lançadas por ele na tentativa de respondê-la guiarão a sua análise.

Freud propõe explicitar o pensamento do *witz* com outras palavras, o mais claramente possível, para verificar se é no pensamento mesmo que se encontra o carácter chistoso, e tem

² “No fragmento dos “Reisebilder” intitulado “Os banhos de Lucca”, nos apresenta Heine a engraçada figura de Hirsch-Hyacinth,, coletor de loteria e calista hamburguês, que vangloriando-se de suas relações com o opulento barão Rotchild, exclama: “Tão certo como Deus provém todo o bem, senhor doutor, é que uma vez eu estava sentado junto a Salomón de Rotchild e que me tratou como a um igual, muito familionariamente” (Tradução nossa).

³ “Podem acontecer duas coisas: ou é o pensamento na frase o que porta em si um carácter chistoso, ou o chiste surge da expressão que o pensamento ganhou na frase” (Tradução nossa).

por resultado: “Rotchild me trató muy *familiarmente*, aunque claro es que sólo en la medida que esto es posible *a un millonário*. La benevolência de un rico es siempre algo dudosa para aquel que es objeto de ella⁴” (1952[1905], p.17). Colocado assim, o dito de Hyacinth perde sua graça, não rimos mais dele, Freud, então, neste exemplo, diz não estar no pensamento o caráter chistoso.

Ele se centra, então, na “técnica verbal” (FREUD, 1952[1905], p.17). A brevidade do *witz*, que em vez de três se vale de uma frase para expressar o pensamento, é possibilitada pela formação de uma nova palavra a partir de duas outras, omitidas: familiar e milionário. Assim, a nova palavra: *famillionariamente* ganha caráter chistoso na medida em que se forma de duas palavras que guardam entre si uma parecença sonora, e, tal junção permite ao pensamento “inapropriado” expressar-se na frase de maneira indireta. De acordo com as normas sociais, não é certo expressar tais pensamentos, tampouco, de acordo com as normas da língua, a palavra *famillionariamente* é válida; o êxito conquistado por Heine está, justamente, em driblar ambas as normas de uma só vez e provocar não rechaço, mas, aceitação.

A nova palavra não apenas é formada pelas duas palavras suprimidas, como, também, substitui as duas frases que seriam necessárias para expressar claramente o pensamento. Assim, ela ganha “licença” para adentrar na frase, e mais: possibilita ao pensamento, impossibilitado fora desta forma de expressão, fazer-se ouvir e fazer rir. Heine consegue, com a formação desta palavra, dentro deste contexto, convocar o ouvinte a partilhar de seu ponto de vista. Ele sabe-fazer-com as palavras, pois usa mecanismos próprios à linguagem (condensação e substituição) para dizer o impronunciável, sem ser por conta disso punido. Há, então, um elemento fundamental no *witz*: ele é enunciado, a graça não está nem no pensamento, nem na nova palavra, mas na enunciação mesma que foge às regras da linguagem se valendo delas. O fato de ser enunciado é fundamental para o *witz*, não há *witz* sem enunciação.

Em seguida, Freud expõe dois tipos de técnicas bastante semelhantes: o “emprego de um mesmo material” e o “duplo sentido”. Traremos aqui apenas um exemplo de “duplo sentido”; além da impossibilidade de trabalhar com todos os *witz* citados e analisados por Freud, nossa escolha se vale da questão inicial dele: o que caracteriza o *witz*?

⁴ “Rotchild me tratou muito familiarmente, ainda, pe claro, apenas na medida em que isso é possível para um milionário. A benevolência de um rico é sempre um tanto duvidosa para aquele que é seu objeto. (Tradução nossa).

Usamos dois dos elementos isolados pelo psicanalista para responder a esta pergunta como critérios de escolha dos *witz* a serem aqui citados: o prazer proporcionado (presente no riso) e as condições sob as quais prazer e riso se produzem. Muitos dos *witz* citados por Freud perderam, devido ao tempo, seu caráter espirituoso e, hoje, podem até fazer sorrir, ou nos deixar admirados, mas, dificilmente, produzem um efeito de riso. Assim, procuramos os *witz* cuja temática não esteja diretamente vinculada a um momento histórico, ou a condições muito particulares de alguma cultura. Alguns deles podem carregar características próprias a uma época ou a uma cultura, desde que algum elemento tenha sobrevivido e ainda possa produzir riso.

Vamos, então, a um exemplo de duplo sentido atemporal, descrito e analisado por Freud:

Un médico que acaba de reconocer a una señora, disse al marido de la enferma: “No me gusta nada”. “Hace tempo que a mi tampoco”, se apressura a confirmar el interpelado. El medico se refiere, naturalmente, al estado de la mujer, pero expresa su preocupacion con tales pa[labras que el marido halla en ellas la confirmación de su desvío matrimonial (1952[1905], p.33)⁵.

Os *witz* de duplo sentido são aqueles em que um dos personagens se vale da fala do outro, mais, especificamente, de uma palavra ou expressão usada por este, para na resposta formulada expressar seu pensamento. Ou ainda aqueles *witz* nos quais o duplo sentido de uma palavra se faz ouvir em uma única frase, como no exemplo sobre o confisco que Napoleão III fez das propriedades da Casa de Orleans, ainda hoje pertinente para falarmos de alguns políticos: “C’est le premier *vol* de l’aigle”⁶(FREUD, 1952[1905], p.33). Em francês *vol* serve tanto para dizer voo quanto para dizer roubo. A redução do *witz* levaria à seguinte frase: “Es el premier vuelo del águila; pero, además, es un vuelo en el que ha ejercitado su condición de ave de rapiña”⁷ (1952[1905], p.36).

Ao analisar esses e outros exemplos, Freud se depara com especificidades técnicas que invalidam a minúcia classificatória, pois esta acaba por confundir e não auxiliar em sua pesquisa. Ele propõe, então, se restringir ao mecanismo cuja estrutura forma o *witz* para fazer sua classificação. Assim, o “emprego de um mesmo material” e o “duplo sentido” passam a

⁵ “Um médico que acaba de atender a uma senhora diz ao marido: “Não gosto nem um pouco”. “Faz tempo que eu também não”, se apressa em responder o interpelado. O médico se refere, naturalmente, ao estado da mulher, mas expressa sua preocupação com tais palavras que o marido encontra nelas a confirmação de seu desvio matrimonial” (Tradução nossa).

⁶ “É o primeiro voo da águia” (Tradução nossa).

⁷ “É o primeiro voo da águia; mas, além disso, é um voo no qual ela exerceu sua condição de ave de rapina” (Tradução nossa).

ser colocados sob a mesma nomenclatura, porém, sua classificação dependerá da estrutura do *witz*: pode haver duplo sentido tanto na condensação quanto no deslocamento.

No *witz*, do *vol*, Freud argumenta:

Vol, para dicha de la existencia de este chiste, significa tanto “vuelo” como “robo”. No existe aqui condensación e economía? Desde luego, pues toda la segunda idea há sido omitida y, además, sin que aparezca sustituto alguno que la represente. El doble sentido de la palabra *vol* hace inútil tal sustitutivo del pensamiento reprimido, sin que por ello necesite la primera parte de agregado o modificación algunos (1952[1905], p.36)⁸.

Neste exemplo, o duplo sentido facilita a condensação, pois deixa em aberto o significado a ser atribuído à palavra *vol* e à frase. Assim, em uma só palavra podem se fazer presentes as duas “ideias”, ou seja, a condensação se dá na palavra mesma, sem a necessidade de formar um substituto.

As “expressões verbais”, como as denomina Freud, comportam mais de um sentido em uma mesma frase e seu uso favorece a formação de um *witz*. Elas podem aparecer combinadas com outra técnica de *witz*: o deslocamento. Vejamos um exemplo:

Una anécdota refiere que hallándose Heine una noche dialogando con el poeta Soulié, entró en el salón en que ambos se hallaban un conocido millonario, al que se solía comparar, y no sólo por su inmensa fortuna, con el fabuloso rey Midas. Un numeroso grupo de invitados rodeó en el acto con grandes muestras de obsequiosa admiración al recién llegado: “Observe usted – dijo entonces Soulié a Heine – como nuestro siglo diecinueve adora el becerro de oro” y Heine, tras de contemplar la figura del personaje confirió: “Sí, ya veo, pero me parece que le quita usted años” (1952[1905], p.39)⁹.

Neste exemplo, tão citado, a palavra que possibilita o *witz*, e mesmo faz já da frase inicial de Soulié um *witz*, é “bezerro”. No entanto, ao tomá-la literalmente, Heine produz um deslocamento e, com isto, um efeito espirituoso de muito mais valor que o conseguido por Soulié. Ao usar o deslocamento, ou seja, ao desviar da “ideia principal” (no deserto ou nos salões, os homens continuam adorando imagens), e tomar um elemento da fala de Soulié para

⁸ “*Vol*, dizer pelo qual existe este chiste, significa tanto “voo” quanto “roubo”. Não existe aqui condensação ou economia? Sim, pois toda a segunda ideia foi omitida e, mesmo assim, sem que apareça um substituto que a represente. O duplo sentido da palavra *vol* contém em si o substitutivo do pensamento recalçado, sem que por isso, necessite da primeira parte do agregado ou de qualquer modificação. Nisto consiste, precisamente, a vantagem do duplo sentido” (Tradução nossa).

⁹ Uma anedota conta que, encontrando-se Heine uma noite dialogando com o poeta Soulié, entrou no salão em que ambos estavam um conhecido milionário ao qual se costumava comparar, e não apenas por sua imensa fortuna, com o fabuloso rei Midas. Um numeroso grupo de convidados o rodeou, no mesmo instante, com grandes mostras de obsequiosa admiração> “Observe – disse, então, Soulié a Heine – como nosso século dezenove adora o bezerro de ouro” e Heine, contemplando a figura do personagem, confirmou: “Sim, mas me parece que você desconta alguns anos” (Tradução nossa).

trazer outra questão (este bezerro, além de velho, é burro, pois um bezerro acrescido de anos é nada mais nada menos que um boi), Heine produz um primoroso *witz*.

A análise de Freud partindo, como sempre, da técnica de redução do *witz*, o leva a concluir que o duplo sentido não é o elemento mais importante na técnica do *witz*, e mesmo, que talvez não possa ser classificado como tal. Ele percebe o deslocamento como produtor do prazer e do riso, sendo o duplo sentido apenas um facilitador do processo. Pois, ao responder não à intenção do interlocutor, mas, ao que nesta se pode ler de não sabido (aquilo que o outro diz sem saber), ou ainda, responder a partir do que a fala desperta em nós (aquilo que não queremos saber), se produz uma hiância na qual tanto o não saber como o não-querer-saber podem, por um momento, vir à fala.

Freud diferencia, então, duplo sentido e deslocamento, sendo o segundo uma técnica do *witz*, e o primeiro um meio de produzi-lo:

El desplazamiento tiene siempre lugar entre una oración y la respuesta que continúa el proceso mental en una dirección distinta de la iniciada en la primera. La justificación de separar el doble sentido del desplazamiento aparece claramente en aquellos ejemplos en que ambas técnicas se muestran combinadas, o sea, donde la expresión verbal de la oración permite un doble sentido que no se hallaba en la intención del orador, pero que indica a la respuesta el camino del desplazamiento (1952[1905], p.45)¹⁰.

A “expressão verbal”, então, funciona como uma ponte (não atravessável) entre consciente e inconsciente. Freud insiste em nos mostrar o inconsciente formado pelo infantil, e este, portanto, mantém o apreço pelos jogos de palavras, pelo desatino por eles proporcionado, pelo brincar com a linguagem, tão próprio à infância. O jogo com as palavras (esse saber-fazer) encontra nos mecanismos, dos quais o inconsciente se vale: condensação e deslocamento, os meios de se fazer valer na língua.

Essa insurgência do inconsciente quebra a monotonia das intenções (pretensamente boas), e produz prazer, na medida em que, ao fazer rir, poupa o falante das críticas, das culpas, das autorrecriações. E nela o sujeito encontra as vias de exercer seu saber-fazer-com-a-linguagem, via de resgate de um prazer infantil. Mais uma vez, a enunciação se mostra fundamental, só ao enunciar algo de inesperado é possível fazer-rir e reencontrar no saber-fazer-com-a-linguagem o prazer dos jogos de linguagem infantis.

¹⁰ O deslocamento tem sempre lugar entre uma oração e a resposta que continua o processo mental em uma direção distinta da primeiramente tomada. A justificativa de separar o duplo sentido do deslocamento, aparece, claramente, naqueles exemplos nos quais ambas as técnicas aparecem combinadas, ou seja, nos quais a expressão verbal de uma oração permite o duplo sentido que não se encontrava na intenção do orador, mas que indica à resposta o caminho do deslocamento” (Tradução nossa).

Há outra característica do *witz* sobre a qual ainda não discorremos e que o diferencia sobremaneira do cômico. No cômico, escreve Freud, é preciso apenas dois personagens: um objeto do riso e outro a fazer piada. Já no *witz*, é preciso, pelo menos, três, pois quem faz o *witz* precisa contá-lo a um terceiro para confirmar sua eficácia. Não se trata, então, de uma relação dual, mas de uma produção linguageira que, como tal, demanda a comprovação de seu valor (no próximo ponto trabalharemos esta questão a partir de Saussure). A produção de um *witz* pode nos proporcionar prazer, mas o riso só aparece quando contamos a um terceiro e nosso saber-fazer-com-a-linguagem se torna um saber-fazer-rir.

Freud, então, nos adverte: “cada chiste exige su público especial y el reír de los mismos chistes prueba una amplia coincidencia psíquica” (1952[1905], p.129). Que quer dizer “coincidência psíquica”? Freud explica:

ésta (a terceira pessoa) debe poder constituir, habitualmente, en si, la misma retención, que el chiste ha vencido en la primera, de manera que, al oír el chiste, despierte en ella, obsesiva o automáticamente, la disposición a dicha retención. Tal disposición a la retención, que debemos representarnos como un verdadero gasto de energía, análogo a la movilización de un ejército, es reconocida, simultaneamente, como supérflua o retrasada y es descargada, de este modo, *in statu nascendi*, por medio de la risa (1952[1905], p.130)¹¹.

Assim, não se trata de uma coincidência de significações, mas, sim, de certo partilhar os mecanismos de retenção de energia e de recalçamento. Partilhar no sentido de dispor de um conjunto comum de elementos significantes e mecanismos psíquicos transmitidos pela via da cultura. Ou seja, partilhar alguns modos de agir e pensar próprios a uma cultura. Seria, então, esse um dos elementos a permitir efeito de *witz* a partir de um jogo de palavras?

Trouxemos, até aqui, as bases do trabalho de Freud sobre as relações do *witz* com o inconsciente, há algumas outras minúcias das “técnicas do chiste”, analisadas por ele, a serem retomadas em nossa leitura da concepção de linguagem em Lacan.

Passemos agora à discussão dos *Escritos de linguística geral* de Saussure.

¹¹ “A terceira pessoa deve poder constituir em si a mesma retenção que o chiste produziu na primeira, de maneira que, ao ouvir o chiste, desperte nela, obsessiva ou automaticamente, a disposição para esta retenção. Esta disposição à retenção, que devemos perceber com um verdadeiro gasto de energia, análoga à mobilização de um exército, é reconhecida simultaneamente, como supérflua e é descarregada, deste modo, *in statu nascendi*, pelo riso” (Tradução nossa).

2.2 SAUSSURE E O SIGNO

Quando ouvimos falar de Saussure logo nos vêm à memória o famoso *Curso de linguística geral*. Sabemos que ele foi estabelecido por alunos do mestre genebrino, a partir de anotações feitas por alguns colegas durante os cursos lecionados por Saussure em Genebra. No entanto, em 1996, foram encontrados manuscritos do autor referentes a conferências proferidas por ele, e, ainda, anotações para a edição de um livro de linguística geral. Hoje, temos acesso a estes manuscritos em uma coletânea organizada por Simon Bouquet e Rudolf Engler, intitulada *Escritos de linguística geral*.

Sabemos, também, que Lacan só teve acesso ao *Curso* e, assim, sua leitura de Saussure baseia-se somente neste texto. No entanto, sem desmerecer o trabalho de Charles Bally e Albert Sechehaye, para a composição do *Curso*, escolhemos aqui nos valer dos *Escritos*, pois estes nos parecem mais pertinentes à nossa pesquisa, por encontrarmos neles elementos essenciais para a leitura das formulações lacanianas que precisamos trabalhar.

Esta pertinência tem relação, da mesma maneira, com a escolha tanto dos textos freudianos quanto do texto de Jakobson, e aparecerá ao longo de todo capítulo, não necessariamente explicitada, mas no uso dos termos.

Em todos os textos reunidos nesses *Escritos*, há uma questão insistente, apresentada aqui com a primeira frase do livro na qual está expressa: “É errado (e impraticável) opor *forma* e *sentido*. O que é certo, em troca, é opor a *figura vocal*, de um lado, e a *forma-sentido* de outro” (SAUSSURE, 2002, p.21).

Este fundamento da linguística saussureana é corolário de uma concepção de língua como uma construção social. Para Saussure, e esta é uma diferença fundamental entre este e seus predecessores, a língua só existe em uso e, portanto, nem a língua nem seus elementos podem ser tomados como entidades separadas. Uma palavra só tem valor na medida em que é usada em um meio social.

Nos *Escritos*, a noção de *valor* aparece como um elemento principal na constituição do sistema. A língua é definida como um “*sistema de valores*” (SAUSSURE, 2002, p.250) e “só se baseia no meio social e na força social” (2002, p.250), “É a coletividade que cria o valor, o que significa que ele não existia *antes* e *fora* dela, nem em seus elementos decompostos e nem nos indivíduos” (SAUSSURE, 2002, p.250).

No seguinte fragmento, da *Proposição número 5*, do texto *Da essência dupla da linguagem*, Saussure apresenta sua concepção de língua: “Considerada de qualquer ponto de vista, a língua não consiste de um conjunto de valores *positivos* e *absolutos*, mas de um conjunto de valores *negativos* ou de valores *relativos* que só tem existência pelo fato de sua oposição” (2002, p.69). A língua, então, é formada por valores; negativos, pois se dá pelo jogo de presença e ausência de signos (cuja definição é a de não ser o que os outros são); e, relativos, pois só tem valor em oposição, portanto em relação aos outros valores que compõem o sistema. Assim, *ferro* tem valor na medida em que pode ser comparado com “*aço, chumbo, ouro ou metal*” (2002, p.69), e daí extrair um valor; enquanto *verro* não tem valor algum, pois não pertence a nenhum grupo de palavras, não sendo falada no português.

É importante não tomar os termos usados por Saussure filosoficamente nem buscar uma biunivocidade com as formulações de Freud ou de Lacan. Como fundador de uma ciência, Saussure dispunha de um léxico restrito, o que lhe causou dificuldades em suas formulações e, por vezes, nos deixa em dificuldades quanto a compreendê-las.

Podemos, agora, um pouco mais inteirados das formulações saussureanas, retornar à questão do signo. Para o autor, não há divisão entre forma e sentido: uma palavra só existe se lhe for conferida uma significação, ou seja, se dentro do sistema de valores ela se diferenciar das outras e for, então, passível de escolha pelos falantes. A única divisão possível é entre a figura vocal e a forma-sentido, ou seja, entre a “sucessão de ondas sonoras” (2002, p.24) e o “domínio, interior, psíquico, onde existe o signo assim como a significação, um indissolúvelmente ligado ao outro” (SAUSSURE, 2002, p.24).

No entanto, o signo é arbitrário, não apenas em relação a um referente, mas em sua própria composição “na medida em que não há nada em comum, em essência, entre um signo e aquilo que ele significa” (SAUSSURE, 2002, p.23). Tal formulação confirma: para Saussure a fala confere sentido; só quando é usado um determinado signo, em relação com aqueles que o acompanham (e com os não escolhidos), pode ser significado, de outra forma, ganhar estatuto de signo. O sistema de valores se cria, assim, antes ligado à fala do que a um sentido predeterminado.

Nunca é demais repetir que os *valores* dos quais se compõe primordialmente um sistema de língua (um sistema morfológico), um sistema de sinais, não consistem nem nas formas nem nos sentidos, nem nos signos nem nas significações. Eles consistem na solução particular de uma certa relação geral entre os signos e as significações, estabelecida sobre a diferença geral dos signos *mais* a diferença geral das significações *mais* a atribuição anterior de certas significações a certos signos ou reciprocamente (SAUSSURE, 2002, p.31).

As relações entre as diferenças somadas à diacronia da língua formam os valores, e, portanto, dizem sim ou não à existência de cada signo. Vamos, então, aos fragmentos nos quais o autor escreve sobre as relações da língua com o tempo.

Uma fonte importante sobre este tema aparece nos *Escritos*: são as três conferências proferidas por Saussure em Genebra, em novembro de 1891. Na primeira conferência, ele apresenta a seguinte ideia: “Língua e linguagem são ambas uma mesma coisa: uma é a generalização da outra” (2002, p.128) e diz não haver valor científico em estudar uma sem levar em conta a outra. Ele vai conceber também a ciência da linguagem como uma ciência histórica, tendo o sentido de história para a linguística duas vertentes; a língua na história:

Não se conhece completamente um povo sem conhecer sua língua ou ter dela alguma ideia; que a língua é uma parte importante da bagagem das nações, contribuindo para caracterizar *uma época, uma sociedade*. A presença de idiomas célticos na Gália e seu lento desaparecimento sob a influência da dominação romana constituem, por exemplo, fatos *históricos* (SAUSSURE, 2002, p.131).

A língua na história é definida como: “fatos, grandes ou pequenos, pelos quais a língua se mistura à vida dos povos”, e, não constitui o campo da linguística. Para Saussure, o importante para a disciplina era a história da língua:

Toda a língua tem, em si mesma, uma história que se desenrola perpetuamente, feita de uma sucessão de acontecimentos linguísticos que, historicamente, não tiveram repercussão e jamais foram inscritos pelo célebre barril da história; assim como são independentes, em geral do que se passa exteriormente (2002, p.131).

O autor vai, então, diferenciar a língua no tempo e no espaço, acentuando a relação desta com o tempo. A língua é contínua, mesmo quando forçado a trocar de língua, o exercício da linguagem nunca finda em qualquer grupo humano. Dessa concepção, ele propõe que, em verdade, o latim não é uma língua morta, mas sim, transformada, ao longo do tempo, por diversas razões, no francês, no português, no espanhol etc. A única forma de uma língua morrer seria a extinção da população que a falava.

Nas outras duas conferências, o linguista vai manter o tema da língua no tempo, afirmando: “Não há jamais, na realidade, um equilíbrio, um ponto permanente, estável, em língua alguma” (SAUSSURE, 2002, p.138). Retomemos as formulações já escritas para podermos melhor seguir: “a língua é um sistema de valores”, criados pela coletividade, se dando de forma negativa e em relação com outros valores presentes no sistema. Há, além disso, as regras gerais da língua (analisáveis na diacronia) e os termos falados na língua em

um determinado momento (a serem estudados na sincronia). Pois bem, justamente, aí, Saussure vai falar das mudanças possíveis dentro da língua, diz ele:

Não haverá jamais criações *ex nihilo*, mas cada inovação será uma nova aplicação de elementos fornecidos pelo estado anterior da linguagem. É assim que a renovação analógica que, em certo sentido, é muito destrutiva, se limita a continuar a cadeia de elementos transmitidos desde a origem das línguas, sem jamais rompê-la (2002, p.140).

Este parágrafo nos abre, pelo menos, dois caminhos: um retorno a Freud e ao saber-fazer-com, e um outro retorno à concepção saussureana de transmissão da língua. Optamos por começar pelo primeiro retorno, pois o segundo nos levará ainda a outra questão pertinente a esta tese: a transmissão.

Para Saussure, não há, então, criação *ex nihilo*, e um signo só tem validade na medida em que, na fala, for significado. Precisamos circunscrever como esta formulação nos faz retornar a Freud: pois bem, justamente, nas criações por ele apresentadas e analisadas nos *witz*. Tomaremos particularmente a formação de *familonarmente* que, em Freud, aparece como um substitutivo. Temos uma palavra formada por outras duas: familiar e milionário, seguidas pelo sufixo de modo (ente). Esta união é possibilitada por duas características: uma semelhança sonora entre as duas palavras (que permite sua existência dentro do sistema de valores); e uma incongruência das ideias aportadas por elas ao contexto, (um milionário não trata familiarmente um vendedor de loteria).

Semelhança sonora e incongruência de ideias podem formar um signo? Não, mas não pela discrepância existente entre elas, e, sim pela regra fundamental da relatividade e da diferença: somente em relação, pela diferença, com outros, um signo pode ter valor. Não há, na língua, um signo em relação ao qual *familonarmente* venha a fazer oposição, diferença ou sinonímia, ou seja, dentro do sistema de valores ele não encontra signos com os quais se assemelhar e se diferenciar. No entanto, mesmo não tendo entrado no “tesouro mental da língua” (SAUSSURE, 2002, p.87), *familonarmente* tem valor no *witz*, sendo mesmo produtor de riso.

Familonarmente não cabe em dicionários, tampouco é usado cotidianamente, mesmo depois de fazer rir, é uma palavra que tem valor e é falada apenas no *witz*. É um “acidente” de linguagem passível de ser aceito momentaneamente por cumprir e, ao mesmo tempo, burlar as regras da língua. Pode ser usado para aludir ao *witz*, mas não foi incorporado à língua.

Partamos, então, para nosso segundo retorno: a ideia de transmissão da linguagem em Saussure. Em um fragmento intitulado “Vida da linguagem”, o autor escreve:

Por *vida da linguagem* pode-se entender, primeiramente, o fato de que a linguagem vive através do tempo, ou seja, é suscetível de se transmitir. Esse fato é, se assim se preferir, um elemento vital da linguagem, porque nada há na linguagem que não seja transmitido; mas ele é, sobretudo, absolutamente estranho à linguagem (2002, p.51).

A transmissão da linguagem é o elemento que a mantém “viva” e, ao mesmo tempo, “é estranho a ela”. Ficamos um pouco confusos com tal afirmação, mas, se voltarmos à concepção de signo de Saussure encontraremos seu fundamento: é impossível transmitir o signo pois este só existe em relação e “na associação que o espírito faz dele com uma ideia” (2002, p.52), e a transmissão existe quando “se isola o signo de sua significação e de qualquer significação que lhe sobrevenha” (2002, p.52). Assim, a transmissão subverte um dos fundamentos da linguagem.

Como, então, se transmite a língua? Saussure não responde a esta questão, ele propõe uma diferenciação entre o estudo da linguagem e o estudo da transmissão. Porém, neste impasse encontramos um ponto fundamental às noções de sincronia e diacronia: o signo precisa se desligar de sua significação (sincrônica) para ser transmitido (na diacronia). Saussure percebe nessa questão a “vida” da língua e mesmo sua existência: “Na realidade, tudo o que existe na língua provém, muitas vezes, dos acidentes de sua TRANSMISSÃO, mas isso não significa que se pode substituir, pelo estudo dessa transmissão, o estudo da língua” (2002, p.52).

Na transmissão, o signo perde, necessariamente, sua significação, pois, o passível de ser transmitido são as fonações submetidas às articulações permitidas pela língua transmitida. Como a significação depende da junção destas fonações com uma “ideia”, ela pode vir a se formar a partir do uso da língua em um determinado contexto, mas não antes disso. Assim, a arbitrariedade do signo diz respeito não apenas à relação com um objeto no mundo, mas à própria significação que ele ganha quando usado. Tal arbitrariedade possibilita esses “acidentes” na transmissão da língua, fazendo dela “viva”, ou seja, passível de mudanças, não congelada. Dizemos, por exemplo, que o latim clássico é uma língua morta, pois, não é mais falada em nenhum lugar do mundo e, portanto, não sofre mais alterações. Já as línguas derivadas do latim (que para Saussure são o latim vivo) sofreram e sofrem tantas alterações quantas vemos nas diferenças entre elas (chamadas línguas latinas).

Para o autor, as mudanças da língua no tempo são mais pertinentes ao linguista que as diferenças constatadas entre os idiomas em diferentes regiões geográficas. Este estar “viva” da língua a coloca em uma implicação “vital” com o tempo: como acontece a qualquer coisa

viva, o tempo interfere na língua, provocando mesmo ruídos. O tempo e a transmissão provocam mudanças, alterações na língua, porém, estas só são possíveis na medida em que há uma continuidade: “Nós dissemos, e faço questão de enfatizar mais uma vez, que ela (a alteração) é apenas uma forma de continuidade, que é pelo fato de continuar que os signos *chegam a se alterar*” (SAUSSURE, 2002, p.284).

Saussure não se atém a explicar as “causas” dessas alterações, pois há “fatores de alteração distintos, mas tão misturados em seu efeito que não é prudente separá-los no mesmo instante” (2002, p.284). No entanto, ele propõe o uso do termo “deslocamento da relação” para tratar dos fundamentos dessa alteração, “*deslocamento da relação* total entre significante e significado, esteja a alteração no significante, esteja ela no significado” (2002, p.284). Assim, o autor mostra que apenas na relação significante significado, na língua em uso, um deslocamento é possível e este descolamento pode produzir alterações na língua.

A transmissão da língua seria possível, então, porque a própria língua, em seu caráter social, permite ou mesmo exige a “sobrevivência” do signo, quer dizer, que significante e significado sejam passíveis de deslocamento. Outra possibilidade aberta pela escrita de Saussure é levar em conta as capacidades de criar analogias e a impossibilidade de formar sinônimos. Um dos linguistas que veio a pesquisar estas questões foi Roman Jakobson, com ele, seguimos.

2.3 JAKOBSON: METÁFORA E METONÍMIA

Jakobson inicia o texto *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, com uma provocação:

Um livro recente que trata extensamente das complexas e múltiplas implicações da afasia infantil, faz um apelo em prol da coordenação de várias disciplinas e reclama a cooperação de otorrinolaringologistas, pediatras, audiólogos, psiquiatras e educadores; todavia, a ciência da linguagem passa em silêncio como se as perturbações da percepção da fala não tivessem nada a ver com a linguagem (2007[1975], p.34).

O autor alerta para uma questão fundamental: os distúrbios da fala só podem ser analisados quando se leva em conta os mecanismos da linguagem. Ele começa, então, a parte de análise linguística, em seu artigo, apresentando as características fundamentais da

linguagem, quais sejam: os traços diferenciais (fonemas) e suas combinações; as “unidades significativas” (palavras) e as capacidades de seleção e substituição.

Os traços diferenciais, determinados pelos modos de produção sonora, possibilitam ou impedem a combinação entre os fonemas. Assim, por exemplo, não existem, em português, palavras com uma sequência de três consoantes sem um intervalo no qual se insira uma vogal; já no alemão estas formações são possíveis. Os traços diferenciais muitas vezes implicam uma mudança radical na qual produção sonora e significação se entrelaçam, como no exemplo tomado por Jakobson, de *Alice no país das maravilhas*: “Você disse *porco* ou *porto*?” Perguntou o gato. “Eu disse *porco*, respondeu Alice”. A diferença entre *c* e *p*, em sua relação com os demais fonemas, “pode modificar a significação da mensagem” (JAKOBSON, 2007[1975], p.38).

As combinações destes traços diferenciais em fonemas e dos fonemas entre si são bastante limitadas e estão, salvo nos neologismos e nos *witz*, quase totalmente já estabelecidas no código da língua. Já nas combinações entre as palavras, o falante é um pouco menos coagido, um pouco mais “livre” quanto ao modo de dispô-las em frases; a combinação de frases em enunciados complexos permite uma liberdade ainda maior, porém, tal liberdade depende da limitação inicial. Essa escalada de “liberdade na língua” é possível também graças aos modos de arranjo do signo: a combinação e a seleção.

Combinação é a característica do signo de ser composto por ou se combinar com outros signos, ou seja, de não existir sozinho e, com isso, formar níveis diferentes de significação. A combinação implica, então, um contexto no qual um signo tem ou não valor (para usar a expressão de Saussure). Este contexto é formado pela mensagem, esta, necessariamente, atrelada ao código (língua em Saussure), já que os fonemas, as palavras e o arranjo destes são nele selecionados. “Os constituintes de um contexto têm um estatuto de contiguidade” (JAKOBSON, 2007[1975], p.40), ou seja, se vinculam pela proximidade espacial ou temporal que ocupam na mensagem. É o “polo” metonímico da linguagem, que forma contextos a partir da contiguidade entre os signos, mas não consegue fazer substituições entre signos similares.

Já a seleção é a possibilidade de escolha que o falante tem entre diferentes signos e implica a possibilidade de substituir um signo por outro. A seleção provoca, assim, uma operação possível de substituição. Ela “concerne às entidades associadas no código” (JAKOBSON, 2007[1975], p.40), ou seja, àquelas que, no código, estão associadas por similaridade e podem, portanto, ser substituídas umas pelas outras na mensagem. Assim, a

substituição implica uma relação direta com o *código*, ou melhor dito, com os signos similares ao escolhido que ficaram de fora da *mensagem*. Assim, o “polo” metafórico marca a diferença, mas não cria contexto.

São estas as características básicas apresentadas por Jakobson que permitem sua análise das dificuldades enfrentadas pelos afásicos. O linguista não apenas alerta para a pertinência da linguagem no estudo das afasias, como analisa os mecanismos da linguagem nelas afetados. São dois tipos de afasia: 1) de similaridade; 2) de contiguidade; e dois mecanismos afetados: na primeira, o mecanismo afetado é a seleção/substituição (metáfora); já, na segunda, a combinação/contextura (metonímia) aparece como impossível.

Antes de entrar nas afasias, traremos um parágrafo do texto no qual o autor escreve sua proposição quanto aos modos de interpretar¹² o signo viabilizados pelos mecanismos mencionados: “Uma dada unidade significativa pode ser substituída por outros signos mais explícitos do mesmo código, por via de que seu significado geral se releva, ao passo que seu sentido contextual é determinado por sua conexão com outros signos no interior da mesma sequência” (2007[1975], p.41). Ou seja, a interpretação da metáfora se dá na análise dos signos não falados, daqueles que restam no código sem figurar na mensagem; já na metonímia o contexto formado pelos signos em uma determinada sequência (ou seja, na mensagem mesma) lhes confere sentido. Na primeira, é preciso apelar ao código para interpretar, já na segunda, só na mensagem a interpretação é possível.

Esta diferenciação vai ajudar agora em nossa leitura dos dois tipos de afasias.

Começemos pela afasia de similaridade, nela, o afásico encontra dificuldades para falar sobre qualquer questão não diretamente relacionada ao contexto no qual ele se encontra; assim, para usar o exemplo de Jakobson, é impossível para ele dizer: “Chove” se não estiver chovendo. Para conseguir elaborar frases condizentes com as exigências da língua, o afásico precisa estar dialogando, tratando do mesmo assunto que seu interlocutor, porém, algumas de suas frases só podem ser compreendidas dentro da conversa que se desenrola, pois elas dependem diretamente das anteriores e se completam nelas. Ele consegue falar a partir de uma mensagem dirigida a ele, porém, falha quando precisa recorrer ao código para se expressar mais claramente.

Essa relação estrita com o contexto deixa o afásico de similaridade em uma grande dificuldade: quando se pede para usar outra palavra para dizer o que está dizendo ele perde a

¹² A interpretação aqui, diz respeito ao sentido que um dado signo pode adquirir em sua relação com o código e/ou com a mensagem, se trata da ordem linguística e não da clínica.

palavra; tampouco quando lhe é apresentado um objeto, um desenho, uma foto, mesmo os reconhecendo não consegue dizer como são chamados e apela para o uso que se faz habitualmente deles. Assim, por exemplo, uma faca se torna: “*apontador, cortador-de-maça, faca-de-pão e talher*”; desse modo, a palavra faca era mudada, de uma forma simples, capaz de ocorrer isolada, para uma forma vinculada” (JAKOBSON, 2007[1975], p.44), pois assim, ele consegue evocar ou mesmo provocar um contexto dentro do qual a fala é para ele possível. Sua interpretação se restringe ao contexto no qual a palavra ou o objeto podem ser usados, recorrer ao código para procurar nele palavras que denominem o objeto, ou palavras similares à palavra por ele mesmo dita, lhe é impossível.

Como depende diretamente do contexto criado pela mensagem, o afásico por similaridade, na maioria das vezes, mantém, em seu vocabulário, intactas as palavras “dotadas de funções puramente gramaticais, como, por exemplo, as conjunções, preposições, pronomes e artigos” (JAKOBSON, 2007[1975], p.51). Da mesma maneira, suas frases são formadas de acordo com as regras gramaticais, a falha aparecendo na especificação: os substantivos muitas vezes são trocados por generalizações como “coisa”, “treco”; esta observação foi feita, também, por Freud, e Jakobson o cita quanto trata da questão.

No distúrbio de similaridade, as palavras aparecem divididas em grupos por contiguidade espacial ou temporal. Assim, por exemplo, os substantivos, que dizem respeito a um mesmo tipo de atividade, formam um grupo do qual serão escolhidas as palavras: para falar sobre uma janta, o afásico dirá: “Pratos”; porém, se lhe pedirem para especificar, ele não conseguirá evocar a palavra janta, e sim: talheres, panelas, cadeiras, mesas. Ou seja, palavras diretamente implicadas no contexto, que fazem parte da “cena” evocada. Desta forma, no mecanismo da metonímia, uma palavra remete à outra por implicação mútua.

Iniciar um diálogo é muito difícil para o afásico deste tipo, pois sua linguagem aparece como “meramente reativa”, ele consegue responder somente “quando ele próprio é, ou imagina ser, o destinatário da mensagem” (JAKOBSON, 2007[1975], p.42). Pois, em tal situação, encontra na mensagem a ele dirigida formas de interpretar os signos nela presentes sem precisar recorrer ao código, ou seja, sem precisar usar da substituição por similaridade. Como não consegue denominar objetos quando estes estão presentes ou precisar o que uma palavra isolada pode querer dizer, ele busca no contexto, seja na mensagem a ele dirigida, seja na utilidade do objeto, meios de dar sentido ao falado.

Porém, quando não se sente destinatário da mensagem, pode escutar e distinguir bem os sons sem poder atribuir-lhes qualquer sentido, como expressa bem a fala de um paciente de

Hemphil e Stengel citada por Jakobson: “Estou ouvindo perfeitamente, mas não posso compreender o que você diz (...) Ouço sua voz mas não as palavras (...) Não é pronunciável” (2007[1975], p.48).

Não há como estabelecer um contexto, ou diferenciar uma mensagem, não há um ponto no qual o afásico encontre qualquer palavra. É a pura sequência de sons, articulados por uma voz, porém, sem qualquer divisão que os diferencie. É um pouco a imagem que fazemos da experiência de um bebê recém-nascido quando alguém fala com ele, ou quando se fala à sua volta.

Não é esta também a sensação que nos toma quando nos vemos frente a qualquer fala cuja língua não dominamos? Sentar em um avião ao lado de um casal de japoneses, situação não incomum atualmente, nos joga nesse mar de sons indefinidos, no qual, mesmo se nos detivermos, não temos como nadar. Quando se trata de uma língua mais próxima à falada por nós ou uma que estamos acostumados a ouvir (como é o caso do inglês) conseguimos recortar alguns elementos e a partir deles fazer uma hipótese sobre o que está sendo falado. Mas há uma situação um tanto mais perturbadora: quando a nossa língua está sendo falada e mesmo assim não conseguimos nos encontrar no que é dito. Esse “nos encontrar” exemplifica nossa dificuldade: a de encontrar algo no discurso que nos interpele.

E o que nos interpela? O que escutamos como demanda e transformamos em desejo. Voltaremos a essa questão quando tratarmos do estatuto da linguagem em Lacan. Para chegar lá, no entanto, precisamos trazer ainda alguns elementos da linguística fundamentais para a formulação de Lacan.

Voltemos à fala inquietante desta paciente de Hemphil, inquietante, justamente, por percebermos nela algo que nos diz respeito. Tomemos como exemplo um psicanalista em formação, estudando Lacan, ele se depara com um imperativo: procurar em outras áreas do conhecimento ferramentas e referências a partir das quais instrumentalizar sua leitura, tanto clínica quanto teórica. É possível, e mesmo provável, um certo estranhamento se apoderar dele em alguns momentos: tantos termos comuns, por exemplo, entre linguística e psicanálise, e usos tão diferentes, estaremos ou não falando da mesma coisa?

Quando, aparentemente, nos afastamos um pouco mais e vamos, por exemplo, do campo das humanas ao das exatas, esse estranhamento pode ganhar ainda outra dimensão: a de uma falta total de sentido. Mesmo conhecedor de todas as palavras usadas, a formação das frases seguindo regras já sabidas, o discurso parece incompreensível. Mesmo se nos esforçamos e tentamos buscar na língua meios de captar algo do que está sendo dito, não

encontramos modos de lidar com o ouvido. Esta questão muito nos interessa, pois retornaremos a ela quando trabalharmos o ensino de Lacan.

Voltemos à afasia. Nesta, a dificuldade de criar significações prejudica ainda outro elemento: o sujeito gramatical, pois este não está subordinado às outras palavras da frase, e, sim, as subordina; além disso, segundo Jakobson, o sujeito gramatical é mesmo o “ponto de partida, a pedra angular da estrutura da frase” (2007[1975], p.43). Sua fala está subordinada à mensagem da qual ele se sente destinatário, como poderia ele, então, ser quem subordina as palavras? Deixemos esta questão em aberto, voltaremos a ela em nossa releitura de Lacan.

O segundo tipo de afasia trazido por Jakobson é batizada por ele como: “distúrbio de contiguidade”. Nela, o doente dispõe da capacidade de substituição, ou seja, apela ao código com facilidade para precisar sua fala; no entanto, a capacidade de combinação fica prejudicada, assim, ele não consegue armar um contexto no qual sua fala ganhe sentido. As relações de contiguidade, sejam elas referentes à formação de um contexto a partir de uma mensagem, às palavras que formam uma mensagem, ou aos fonemas que se combinam para formar uma palavra, podem ser amplamente prejudicadas.

No distúrbio de contiguidade é como se as palavras estivessem divididas em grupos pela evocação de sentidos similares, sendo substituíveis entre si; no entanto, a capacidade de formar contextos em que apareçam em sequência com outras palavras fica prejudicada. Assim, estes afásicos conseguirão substituir a palavra janta por “Comida à noite” ou ainda “Jantar”, sem, entretanto, formar frases narrativas como, por exemplo: “Pessoas reunidas em volta de uma mesa para comer à noite”. O mecanismo metafórico dispensa os conectivos, as palavras são substituídas na ordem semântica como se um sinônimo pudesse apreender todos os sentidos possíveis de uma palavra.

Por não depender tão diretamente dos demais elementos da frase, o sujeito gramatical tende a se preservar, enquanto as funções gramaticais que unem as palavras para formar frases são rapidamente perdidas. Com isso, a capacidade de estabelecer diferentes níveis na linguagem (fonemas, palavras, frases, enunciados) se perde. A dificuldade de estabelecer um contexto ou de formar uma mensagem é imensa, assim, em estágios avançados, as frases podem se reduzir a uma palavra.

Essa dificuldade pode aparecer mesmo nos níveis mais simples: o da palavra e o do fonema. A percepção dos fonemas, ou seja, a capacidade de decompor as palavras nos fonemas combinados que as formam, chegando a ser afetada. Assim, um afásico por contiguidade pode não conseguir sequer pronunciar sequências fônicas que não formem uma

palavra por ele conhecida, mesmo se os fonemas sejam combinados em palavras conhecidas por ele, as quais ele pronuncia sem qualquer problema, Jakobson exemplifica: “Um afásico francês reconhecia, compreendia, repetia e enunciava espontaneamente as palavras *café* e *pavé*, mas era incapaz de entender, distinguir ou repetir sequências desprovidas de sentido como *féca, faké, kéfa, pafé*” (2007[1975], p.54).

Perde-se, assim, os níveis diferenciais da linguagem, ou seja, se desfaz uma das regras da linguagem: que os signos se combinem formando diferentes níveis de significação. Tal perda pode gerar uma desorganização na fala, chegando a haver casos nos quais o fonema pode ser mantido enquanto a palavra perde seu valor. Jakobson define essas diferentes perdas da seguinte maneira:

O último nível conservado é ou a classe dos valores significativos, a palavra, ora a classe dos valores distintivos, o fonema. Neste último caso, o paciente ainda é capaz de distinguir, identificar e reproduzir fonemas, mas não tem mais a capacidade de fazer o mesmo com as palavras. Num caso intermediário, as palavras são identificadas, distinguidas e reproduzidas; mas, segundo a aguda fórmula de Goldstein, elas “podem ser apreendidas como conhecidas, mas não compreendidas” (p.90). Em tal caso, a palavra perde sua função significativa normal e assume a função puramente distintiva que pertence normalmente ao fonema (2007[1975], p.55).

O doente pode chegar, então, a apenas distinguir os sons, sem, no entanto, conseguir lhes atribuir qualquer sentido. Mesmo a substituição se torna impossível, pois não há mais um código ao qual recorrer.

Em ambos os tipos de afasia trabalhados por Jakobson aparece, como grau último, a perda de sentido. Seja quando não consegue acessar o código, seja quando não consegue formular uma mensagem, o afásico pode, em certo momento, deixar de reconhecer qualquer elemento de significação. Quando muito afetados pela doença, tanto os afásicos por similaridade quanto os por contiguidade, dizem escutar a fala do outro sem, no entanto, poder compreender o que é dito.

Ainda em uma concepção linguística, o estudo de Jakobson nos permite propor: a potência de significação que um significante carrega vem ou não se atualizar de acordo com os mecanismos da linguagem. É por sofrer e ao mesmo tempo possibilitar os dois mecanismos da linguagem, metáfora e metonímia, que o significante pode vir a produzir uma significação. Assim, quando um destes mecanismos começa a falhar, a deterioração da fala é concomitante com a da linguagem, ou seja, as dificuldades na fala mostram a precariedade em que se encontra o significante em sua articulação.

Quando o afásico consegue falar apenas metonimicamente é porque o mecanismo metafórico não mais funciona, restringindo sobremaneira seu vocabulário. A impossibilidade de apelar ao código míngua sua capacidade de produzir mensagens. Quando a metáfora predomina e, portanto, o mecanismo metonímico falha, as articulações desaparecem. Há uma impossibilidade de formar um contexto podendo mesmo destruir a capacidade de formar e/ou reconhecer palavras. Assim, vemos que o isolamento dos mecanismos pode acabar por extinguir qualquer capacidade de fala. Toda metáfora exige um contexto a subverter, e toda metonímia uma substituição a não ser feita.

2.4 LACAN E A BARRA

Em 1957, Lacan publica o texto *A instância da letra no inconsciente*. Logo no início, ele nos alerta sobre a posição deste texto “a meio caminho” (1998[1957a], p.496) entre a fala e a escrita: advindo de uma exposição oral se desdobra em escrita para ser publicado na revista *La Psychanalyse*. Este escrito escolta um lugar: o da formação do psicanalista. De início tal lugar aparece, justamente, neste meio caminho entre a fala proferida e a escrita dela desdobrada. A exposição (oral) a estudantes de Letras exige um mergulho na literatura e, portanto, na escrita. Exigência, aliás, “primordial dessa qualificação para a formação dos analistas” (LACAN, 1998[1957a], p.497) feita por Freud, como lembra Lacan. Quanto ao texto, por sua vez, Lacan cuida para que “não se distancie demais da fala, cujas medidas diferentes são essenciais para o efeito de formação que procuro” (1998[1957a], p.497).

Estamos, então, “a meio caminho”, sejamos cuidadosos com a significação: estar a meio caminho não quer necessariamente dizer que este possa ser completado. A formação do psicanalista é ponto importante em nossa discussão, e ao percorrê-la precisamos apurar nossa concepção de linguagem. Vamos agora, a partir do texto de Lacan, retornar aos autores trabalhados neste capítulo, tentando nos aproximar de sua formulação do saber-fazer-com-a-linguagem, já que este nos parece o meio privilegiado de trabalho da/na psicanálise.

Iniciaremos por Saussure, mais, especificamente, pela formulação que, segundo Lacan, dá à linguística um caráter científico: S/s significante barra significado. Tal escrita se faz pela primeira vez em Saussure, mas invertida, para ele o significante ficava sob a barra;

aparecendo, por exemplo, nas seguintes formas: ideia/som, significação/forma e em diversas análises e proposições feitas pelo autor ao longo de seus escritos.

Justamente, esta subversão operada por Lacan sobre o signo saussureano lhe permite uma leitura da linguagem diferente daquela efetuada pelos linguistas. Com Lacan, a barra ganha outro estatuto: ela não apenas mostra significante e significado separados, mas, evidencia a existência de uma barr(eir)a sob a qual a significação resiste. Enquanto o significante se articula, possibilitando a livre associação, a significação resiste a advir, a adentrar no discurso.

Assim, além de mostrar separação e arbitrariedade, a barra (sinal da resistência à significação) é “o que tornará possível um estudo exato das ligações próprias do significante e da amplitude da função destas na gênese do significado” (1998[1957a], p.500). Ou seja, na medida em que a significação resiste, o significante pode e precisa ser submetido aos mecanismos de combinação e substituição para produzi-la; e mais, ele não precisa da significação para existir. Esta divisão exige um ato, exige a criação, com os mecanismos da linguagem, de sentidos.

Precisamos agora de Jakobson: a combinação, como vimos em seu artigo, se dá entre os elementos da linguagem nos diferentes níveis: desde os fonemas até as frases. Se o grau de liberdade das combinações aumenta relativamente ao nível das unidades implicadas, é também porque a produção de significação neste mecanismo implica a variação possível das combinações. Além disso, quando se chega ao nível da frase, é a formação de um contexto, a partir das combinações feitas, que imprime significantes na significação buscada.

A combinação exige ao significante “se compor segundo as leis de uma ordem fechada” (LACAN, 1998[1957a], p.505). “A estrutura do significante está, como se diz comumente da linguagem, em ele ser articulado” (1998[1957a], p.504) implicando uma composição a partir de elementos diferenciais (como vimos em Saussure e Jakobson) que, como tais, se compõem em uma ordem fechada, ou seja, sua combinação está submetida às leis da língua, do valor ou da falta deste.

Lacan vai utilizar um recurso topológico para falar esta lei: o “substrato topológico do qual a expressão ‘cadeia significante’, que costumo utilizar, fornece uma aproximação: anéis cujo colar se fecha no anel de um outro colar feito de anéis” (1998[1957a], p.505). Por ser composto a partir das leis de combinação diferencial, o significante se articula a outros significantes e mesmo os invade (como vimos no *witz* freudiano).

A partir dessa estrutura do significante e das “iniciativas de apreensão do uso de uma língua” (léxico e gramática) provenientes, o psicanalista constata: “somente as relações do significante com o significado fornecem o padrão de qualquer busca de significação” (p.505). Tal constatação explicita a leitura das formulações dos linguistas feita pelo psicanalista francês: a barra que separa significante e significado dá à estrutura do primeiro condições de se estabelecer, e, mais, a leitura de qualquer significação exige um conhecimento dessa estrutura e dos mecanismos nela vigentes (combinação e substituição).

A articulação significante, diferentemente de como a postulava Saussure, não se dá na relação significante - significado, mas na relação significante - significante. A existência do significante deixa de estar atrelada à de um significado e passa a valer na medida em que a estrutura significante permite e mesmo exige deste uma articulação outra, a saber, a articulação com uma cadeia significante. Tal articulação, também submetida às leis que estruturam o significante, possibilita a fala e cria as condições de significação, ou seja, imprime na gramática e no léxico os mecanismos de combinação e substituição que possibilitam diferentes modos de lidar com a linguagem, de criar significação ao usá-la: metonímia e metáfora.

Não há, então, significação anterior à articulação significante, logo, um significante não carrega consigo um significado, não há entre um e outro relação biunívoca. Tal condição estrutural faz do significante diferente dele mesmo, já que, a cada vez, o significante só significa quando articulado e segundo o modo de sua articulação. Insistimos nisso: não é apenas arbitrária a relação significante significado, mas inclusive e, sobretudo, barrada. Tal afirmação não supõe a inexistência de sentido na linguagem e sim a necessidade de uma articulação significante para que algum sentido advenha. Precisamos agora destrinchar a noção de articulação significante, para podermos retornar à questão do sentido, para tanto, retomaremos a metonímia e a metáfora.

Como já sabemos, do mecanismo de combinação, essencial para a gramática, deriva a metonímia. Antes de entrar na metonímia, vamos formalizar a diferença entre esta e o mecanismo de combinação: a combinação é o mecanismo de articulação dos significantes, seja no nível do fonema, no das palavras ou frases, dispondo à fala os elementos diferenciais que a formam e a formalizam (a própria estrutura da frase é assim constituída); já a metonímia é uma relação entre significantes, na qual estes se encadeiam por contiguidade.

Para falar dela, Lacan se vale do exemplo: “Trinta velas” onde se “oculta” a palavra “barco”. Essas “Trinta velas” não poderiam falar sobre um barco apenas, mas, mais

provavelmente, sobre uma frota, que, vista ao longe, não pode ser contada. O autor ainda frisa não ser comum se encontrar barcos de apenas uma vela. A operação de tomar a parte pelo todo, no caso, nos deixa em uma certa indecisão, já que não sabemos quantas velas tem cada barco, e, portanto, quantos barcos tem a frota... Neste ponto, para Lacan, “se vê a ligação do navio com a vela não está em outro lugar senão no significante, e que é no de *palavra em palavra* dessa conexão que se apóia a metonímia” (1998[1957a], p.509).

“Designaremos com isso”, continua ele, “a primeira vertente do campo efetivo que o significante constitui, para que nele tenha lugar o sentido” (1998[1957a], p.510). O sentido não está “à espera”, é preciso que se passe algo entre os significantes (quase de um significante para o outro, em cadeia) para ele advir, para poder figurar na fala. Na metonímia, a definição sempre escapa, o afásico “preso” nela jamais consegue encontrar a palavra ou expressão para dizer o que quer dizer, seu resquício de saber sobre a linguagem o faz pular de palavra em palavra. Ainda assim, esse modo de usar a língua consegue constituir um campo de significações, uma fala à qual algum sentido pode ser atribuído.

Novamente, voltamos à fala da paciente de Hemphil e à análise que Jakobson faz dela: se não se sente destinatário da mensagem, o afásico sequer consegue distinguir os elementos diferenciais da língua. Se não há interpelação, nossa capacidade de imprimir sentido se esvai, tentemos agora, com Lacan, argumentar. Não à toa Lacan usa o termo mensagem, e esta, em suas formulações, aparece como vinda do Outro, de forma invertida.

O Outro, esse “tesouro de significantes”, transforma a necessidade do sujeito em sua demanda a ser transformada, por este, em desejo. Precisamos destrinchar: o Outro, nos primórdios da estruturação do sujeito, é quem (encarnado na função materna) atribui um pedido às necessidades biológicas do bebê, e faz isso emprestando significantes aos choros e gritos do infante. Ele cria uma demanda supondo assim a existência de um sujeito e atribuindo a este sujeito suposto além de “vontades”, palavras e, mais, um saber por ele mesmo não sabido. Saber suposto e não sabido a engendrar o desejo.

Este Outro, quando bem situado, se questiona sobre os incômodos aparentes do bebê, ou seja, ao mesmo tempo em que lhe empresta significantes supõe nele um saber em relação ao qual não tem acesso direto. “Será que você está com fome? Ou será que fez xixi? Humm esse bocejo, talvez esteja com sono” - fala a mãe com seu bebê que chora. Um tanto metonímica essa mãe passando de incomodo em incomodo até descobrir como acalmar seu filho, e já sabendo que em breve será chamada por outro motivo. É um leque de questões em relação as quais ela vai encontrando modos de lidar, de acordo com as repostas dadas pelo

bebê, nesta operação ela oferta saber: saber feito de linguagem e saber sobre a linguagem. Esta busca por um objeto, conhecemos bem, e em psicanálise, se chama desejo.

Em sua estrutura metonímica, o que menos o desejo nos possibilita é conciliação. Quando nos tornamos falantes e temos de lidar com a perda inexorável de qualquer encontro objetual, muitas vezes, nos atrapalhamos e já não sabemos, nos confundimos entre o nosso desejo e a demanda do Outro. A mensagem enviada pelo Outro ao mesmo tempo nos situa e nos deixa à deriva, pois apresenta os significantes em sua estrutura, ou seja, não colados a um significado. Entramos, então, no mundo humano, contrário ao apregoado por Aristóteles, para Lacan, justamente, onde o sentido vacila, o humano aparece. Eis a planta aristotélica para a qual as definições não são suficientes e a contradição quase uma tônica.

Há toda uma conceituação necessária para se falar dos meandros de tal operação, no entanto, não temos como dar conta dela, pois tal tarefa exigiria um desvio muito agudo de nosso estudo. Nos restringiremos, então, a falar do desejo em sua estrutura (tarefa Hercúlea a não ser completada). Para tanto, inicialmente, retornaremos a Freud, para em seguida, acompanhar Lacan em sua releitura das formações do inconsciente freudianas.

Voltemos a um caminho já começado: a técnica do *witz* que Freud denominou deslocamento. “*Observe usted – dijo entonces Soulié a Heine – como nuestro siglo diecinueve adora el becerro de oro*” y Heine, tras de contemplar la figura del personaje confirmo: “*Sí, ya veo, pero me parece que le quita usted años*” (FREUD, 1952[1905], p.39). Na frase de Soulié, o bezerro aparece como uma metáfora cuja borda contextual é succulenta, Heine percebe esse jogo de seu amigo e lhe acrescenta em sutileza. Ao deslocar o sentido de bezerro, articulando-o não à devoção, mas ao animal, ele sai da esfera metafórica de substituição e entra na metonímica de contiguidade. Assim, produz uma concatenação de ideias diferente da proposta pelo amigo e lhe apresenta outro modo de falar da cena a qual assistem juntos. Freud nos mostra, justamente, este deslocamento como motor do riso, transformador do dito de Heine em *witz*.

O que isto tem a ver com o desejo? Heine, ao usar a metonímia, coloca em outro lugar o prazer. Ele o desloca a partir da relação entre os significantes dispostos por seu amigo. O dito de Soulié já carregava em si um caráter espirituoso, mas o modo de lidar com a linguagem de Heine desloca o prazer, evidenciando que este está sempre e ainda em outro lugar. A frase de Soulié possibilita um prazer e há nela elementos que podem dar vazão a outro prazer, talvez (como sempre esperamos), ainda maior. Nessa busca se instaura o desejo, pois este, por e para persistir, jamais encontra um objeto de satisfação pleno, diríamos mesmo

de extinção: pois o desejo mesmo quando encontra um objeto de satisfação parcial não se extingue.

Insistimos neste ponto: no deslocamento feito por Heine, o “bezerro” desloca seu caráter metafórico e entra em um contexto diferente daquele proposto por Soulié. E essa mudança de contexto exige a validação pelo Outro do *witz*. Metáfora e metonímia dialogam, possibilitando, justamente, o efeito surpresa que arranca riso. Não se trata de uma assunção de sentido, mas, pelo contrário, de uma degradação daquele inicialmente disposto; tal operação mostra estar no valor conferido pelo Outro e não no sentido a sustentação da produção do *witz*. Nessa operação, Lacan vai isolar, como própria à articulação metonímica, a produção de um “pouco-sentido” (*peu-de-sens*) (1999[1957-58], p.102), no qual se trata de “jogar com o caráter tênue das palavras que sustentam um sentido pleno” (1999[1957-58], p.102), como o bezerro de Soulié desbancado pelo de Heine.

Por ser inesperado o deslocamento, adquire um valor todo especial, e na surpresa provocada no Outro, contabiliza prazer ao sujeito. O pouco-sentido aí produzido exige do sujeito a formulação de uma demanda ao Outro, “demanda de sentido, isto é, da evocação de um sentido mais além – além do que fica inacabado” (1999[1957-58], p.103). Aí entra em jogo, quase como revivida pelo agora falante, esta cena a pouco evocada da mãe que procura acalmar seu bebê perguntando sobre seu incômodo. Ao mesmo tempo, a mãe faz com o corpo, seja embalando, dando o peito, trocando a fralda, e faz-com-a-linguagem transmitindo ao filho um saber todo especial. Nesse jogo, há algo da estrutura do desejo que não se fia em encontrar, nem tampouco em produzir, sentido, mas em deslizar na cadeia significativa apesar do sentido, encontrando o lugar de valor do significante na relação com o Outro.

Lacan fala mesmo em “ruínas metonímicas do objeto” (1999[1957-58], p.42), mostrando como este se desfaz e se faz nos elementos mínimos da linguagem. Em seu seminário sobre as formações do inconsciente vamos encontrar nossa questão: a função do mecanismo da metonímia no inconsciente.

Neste seminário, Lacan se debruça sobre as formações do inconsciente trabalhadas por Freud. Sonhos, lapsos, *witz*, esquecimentos, são as produções languageiras que surpreendem, e evidenciam a existência de algo fora da ordem da comunicação infiltrado na fala. O psicanalista inicia este seminário falando sobre o *witz*, traduzido por ele como *tirada espirituosa*.

Ele retorna, então, aos escritos de Freud, ao método e às análises realizadas pelo pai da psicanálise. Para falar sobre a metonímia, Lacan recorre ao esquecimento e não ao *witz*. Ele

toma o exemplo clássico do esquecimento por Freud do nome *Signorelli*, escrito por este em seu livro *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*. Freud está em um trem indo de Ragusa a “algum lugar na Herzegovina” (1996[1901], p.20) e conversa com um desconhecido; são vários os assuntos, em certo momento passam a falar sobre viagens pela Itália, e então ele não consegue se lembrar o nome do pintor do quadro “As quatro últimas coisas”, exposto em Orvieto. Como tenta recuperá-lo? Seguindo seu método: ouvir e falar o que lhe vem à cabeça: Botticelli e Boltraffio. Plano metonímico, pois aí não é por uma substituição que pode reaparecer o nome esquecido, mas pela combinação de seus elementos mínimos, ou seja, pelo desmembramento dos fonemas que o formam.

Porém, não está apenas nos nomes que lhe vem à cabeça a resposta para seu esquecimento, na verdade, ele escreve: “o esquecimento do nome só foi esclarecido quando me lembrei do assunto que estávamos discutindo pouco antes” (1996[1901], p.20), qual seja: “os costumes dos turcos que vivem na *Bósnia* e na *Herzegovina*” (1996[1901], p.20). Freud ouviu falar que estes têm grande apreço pelos saberes médicos, os aceitando com resignação; o autor cita mesmo a frase proferida por estes turcos quando o médico diz não haver mais chances “*Herr* [Senhor], o que se há de dizer? Se fosse possível salvá-lo, sei que o senhor teria salvo” (1996[1901], p.20).

Seriam estes, então, os elementos que compõem a substituição fracassada: *Bósnia*, *Herzegovina*, *Herr*, e eles cabem e são onde cabe *Signorelli*, *Boticelli* e *Boltraffio*. Ou seja, são estas as cadeias significantes a se entrecruzarem e produzirem esquecimento. Mas, antes de partir para a decomposição, Freud acrescenta um elemento: quando ele e o desconhecido conversavam sobre os turcos, lhe veio à lembrança a importância do gozo sexual na vida deste povo e mais uma frase “tipicamente” turca: “Sabe *Herr*, quando *isso* acaba, a vida não tem nenhum valor” (1996[1901], p.21), frase lembrada, mas não dita por Freud durante a conversa. Em seguida é a *Trafoi* (aldeia do Tirol) que sua lembrança lhe leva: lá ele tivera uma notícia perturbadora: “Um paciente a quem eu me havia dedicado muito pusera fim a sua vida por causa de um distúrbio sexual incurável” (1996[1901], p.21).

Freud não duvida mais haver um “*motivo*” para seu esquecimento, todas essas associações, feitas por ele só depois, no trem, operaram em outro lugar: no inconsciente. Se não quis falar sobre a questão sexual não foi apenas por se tratar de um estranho, mas por ela poder trazer à lembrança seu paciente. O “*motivo*”, então, de seu esquecimento era não querer lembrar tal assunto, lembrança que lhe seria forçada se não tivesse deixado de falar da

importância do sexual: “esqueci *uma coisa contra a minha vontade*, quando queria *esquecer intencionalmente a outra*” (FREUD, 1996[1901], p.21), escreve ele.

Temos o “*motivo*” (não querer lembrar-se do fim de seu paciente) e o resultado (esquecer o nome *Signorelli*), nos falta, porém, a minúcia do processo. O *elli* reaparece em *Boticelli* cujo *Bo* evoca *Boltraffio*, mas também *Bósnia*, à qual *Herzsegovina* segue sempre de perto. O *Signor* se transforma assim em *Herr*, aquele a quem o turco se resigna perante a morte e reclama frente à impotência. Não é apenas o *Bo* que traz *Boltraffio* à cena, mas também a conexão deste com *Trafoi*, cidadana qual Freud recebeu a má notícia, que força seu surgimento.

Assim o *Signorelli* falta à memória, pois o inconsciente desmembrou-o metonimicamente: o fragmento *Signor* se torna inacessível sem, no entanto, desaparecer por completo, pois permite o aparecimento deste *Herr*, a lhe substituir:

Seu substituto [para *Signor*] foi criado como se tivesse havido um deslocamento ao longo da conexão de nomes “*Herzsegovina e Bósnia*” sem qualquer consideração ao sentido ou aos limites acústicos das sílabas. Assim, os nomes foram tratados nesse processo como os pictogramas de uma frase destinada a se transformar num enigma figurado (ou rébus). (...) à primeira vista parece impossível descobrir qualquer relação entre o tema em que ocorreu o nome *Signorelli* e o tema recalçado que o precedeu no tempo, salvo por esse retorno das mesmas sílabas (ou melhor, sequências de letras) (FREUD, 1996[1901], p.23).

Trata-se de um deslocamento, nas palavras de Freud, “sem qualquer consideração ao sentido ou aos limites acústicos das sílabas”. Formulação um tanto enigmática, mas que nos termos de Lacan, com o caminho que estamos traçando, encontra um lugar de elaboração: esta “falta de consideração” não quer dizer ausência de lei e é possível e funciona no nível significante, ou seja, na relação de significante a significante, neste caso, na articulação por contiguidade temporal e espacial. Temporal, na medida em que o esquecimento de *Signor* é posterior à evocação de *Herr*; e espacial, quanto à relação entre *Herzegovina-Bósnia*, *Boticelli-Boltraffio*, *Boltraffio-Trafoi*. Esse “retorno das mesmas sequências de letras”, e não uma concatenação de sentidos, vai permitir a Freud retrazar o trabalho do significante no inconsciente para, enfim, apresentar seu mecanismo.

Neste exemplo, o mecanismo operado pelo inconsciente foi o deslocamento, e o modo com o qual Freud evoca os nomes, na tentativa de encontrar aquele esquecido, metonímico. *Signorelli* foi desmembrado e só assim pôde aparecer na cadeia; já que o *Signor*, censurado graças ao *Herr* “invasor”, não encontrou entrada, restando assim inencontrável.

Vamos buscar mais uma vez a leitura de Lacan e sua concepção de objeto metonímico:

Posto que é metonímico, esse objeto já é fragmentado. Tudo o que acontece na ordem da linguagem está sempre já consumado. Se o objeto metonímico se quebra tão bem, é porque, como objeto metonímico, ele já não passa de um fragmento da realidade que representa. E não é só isso, o *Signor* não se encontra entre os vestígios, os fragmentos do objeto metonímico partido (1999 [1957-58], p.43).

Vimos tal estrutura tanto no exemplo do esquecimento de Freud quanto nas falas dos afásicos analisadas por Jakobson. Na afasia apenas um pedaço pode ser evocado, jamais se chega a enunciar uma palavra ou mesmo frase que capture uma cena. Mas, Lacan chama atenção para outro detalhe: este *Signor* não aparece senão substituído pelo *Herr*, há, então, neste esquecimento de Freud não só a estrutura metonímica, mas uma substituição possibilitando uma metáfora. Não é a troca de uma palavra por outra, mas de um fragmento, que separado tem valor de palavra, por outro, com as mesmas características.

Signor é o elemento de uma cadeia sobre a qual Freud não quer lembrar: aquela que encontra na morte o senhor derradeiro, esta insuperável mesmo para o *Herr* a quem se devota tanta confiança. Nem por isso o *Herr* se vê livre de seu dever: pôr fim aos problemas sexuais, pois a vida com eles perde o sentido. Na cadeia criada metonimicamente, a metáfora produz um novo sentido: *Herr* não é mais o senhor doutor, e sim, a morte insubmissa a qualquer senhor.

Como fizemos com a metonímia, diferenciaremos substituição de metáfora, desta vez, nos valendo das palavras de Lacan:

A substituição é a articulação, o meio significante, onde se instaura o ato da metáfora. (...) Se lhes estou ensinando, aqui, a proceder por todos esses caminhos de maneira articulada, é precisamente para que vocês não se entreguem o tempo todo a abusos de linguagem. Dizer que a metáfora produz-se no nível da substituição significa que a substituição é uma possibilidade de articulação do significante, que a metáfora exerce sua função de criação de significado no lugar onde a substituição pode se produzir (1999[1957-58], p. 43-44).

A metáfora é, então, um ato no qual se produz sentido. Ela se dá a partir desta modalidade de articulação significante que é a substituição e, no *uma palavra por outra*, engendra sentido. O terreno fértil do *witz* nos dá o exemplo, voltemos a ele: o famoso *familiário* de Heine.

Trouxemos, no início deste capítulo, a análise de Freud, vamos agora às proposições que esta permitiu a Lacan. Ele desmembra o *familiário* em “uma espécie de visada na direção do sentido, um sentido que é irônico, ou até satírico” (1999[1957-58], p.32); e ainda

em “um objeto, o qual, por sua vez, vai mais para o cômico, o absurdo, o nonsense. É o personagem do *familonário* como derrisão do milionário, e que tende a figurá-la” (1999[1957-58], p.32).

A substituição de familiarmente por *familionariamente*, inexistente no código, não deixa, no entanto, o ouvinte completamente fora do sentido. Ao condensar duas palavras encontráveis no código, a formação desta nova palavra dá uma “direção do sentido”, ou seja, apresenta o caminho pelo qual ele deve andar para chegar ao novo sentido.

Nesse mesmo caminho, no nível metonímico, se pode criar essa figura derrisória, Lacan vai mesmo nos apresentar suas “parcelas significantes”: “a *fames*, a *fama*, o *famulus*, a *infâmia*” (1999[1957-58], p.56). Estas, falam do lugar de Hyacinth frente a seu senhor, e dão o sal, o “vinho da fala” (1999[1957-58], p.123), como o chama Lacan, que embriaga e faz o familiarmente dar um passo cambaleante a *familionariamente*. “Toda vez que lidamos com uma formação do inconsciente”, alerta Lacan, “devemos sistematicamente procurar o que chamei de destroços do objeto metonímico” (1999 [1957-58], p.56).

Se na metonímia se produz o pouco-sentido, a metáfora abre a dimensão do “passo-de-sentido” (*pas-de-sens*) (LACAN, 1999[1957-58], p.103). *Pas-de-sens* em francês admite diferentes leituras: passo-de-sentido, nenhum sentido, sem-sentido, e para Lacan toma o lugar do equivocado *nonsense*. Assim a substituição ao “tomar um elemento no lugar onde ele se encontra e substituí-lo por outro, eu diria quase por qualquer um, introduz esse para-além da necessidade, em relação a qualquer desejo formulado, que está sempre na origem da metáfora” (LACAN, 1999[1957-58], p.103). Se na metonímia encontramos a estrutura do desejo, na metáfora vislumbramos seus efeitos no sujeito.

Passo-de-sentido, passagem-ao-sentido, a um sentido nunca antes realizado e que precisa, como tal, da autenticação do Outro. Aí a relação do sujeito com o Outro se mostra fecunda: “depois de haver percorrido o segmento da dimensão metonímica, ele faz com que o pouco-sentido seja acolhido como tal, o Outro autentica neste o passo-de-sentido, e o prazer se consuma para o sujeito” (LACAN, 1999[1957-58], p.104). Para Lacan, este é o percurso do significante que, de uma só vez, permite a formulação do desejo e a criação de um novo sentido.

Sentido inicialmente aturdido, perturbante, para em seguida, quando passa por este passo, esta autenticação do Outro, vir a dar prazer. A tirada espirituosa é, justamente, o passo e como tal “pode manifestar, apesar de tudo, o que em mim é latente de meu desejo, e é algo que pode encontrar eco no Outro, mas não forçosamente” (LACAN, 1999[1957-58], p.104).

Não à toa Lacan vai trabalhá-la com tanta minúcia. Se Heine produz esse *famíliarmente* não é por um desejo de fazer parte da família, mas por nele criar uma nova figura de milionário: este *famíliário, infame*, com cuja figura Lacan nos presenteia.

Retornamos à separação significante significado e à exigência, pelos mecanismos da linguagem, da articulação do primeiro para a criação do segundo. Sabemos, já, que para a psicanálise há nesta exigência outra consequência: o distanciamento da ordem da necessidade para a criação do desejo, assim, “o que entra na criação do significado não é pura e simples tradução da necessidade, mas uma retomada, reassunção, remodelagem da necessidade, criação de um desejo outro que não a necessidade. É a necessidade mais o significante” (LACAN, 1999[1957-58], p.95). E nesse campo, na medida em que exige ainda a autenticação pelo Outro da mensagem produzida, a relação humana se instaura.

Se em Freud o *witz* é possível graças a uma “coincidência psíquica”, em Lacan, os termos são outros, e mesmo a concepção: a mensagem é enviada ao Outro e não “a nada que nos una numa comunhão, seja ela qual for, que tenda para um acordo qualquer de desejo ou de julgamento” (1999[1957-58], p.124). Vemos aí este Outro esvaziado, não como um lugar no qual se busca a significação, ou qualquer coincidência, mas no qual se encontra significantes, e na articulação destes, a possibilidade de uma “direção de sentido, um passo-de-sentido” (LACAN, 1999[1957-58], p.123). O Outro:

esse tesouro comum de categorias apresenta um caráter que podemos chamar de abstrato. Aludo aqui, muito precisamente, àquele elemento de transmissão que faz com que haja nisso alguma coisa que, de certa maneira, é supra-individual, e que se liga por uma comunhão inegável a tudo o que foi preparado desde a origem da cultura (LACAN, 1999[1957-58], p.123).

Neste caráter abstrato, Lacan isola a transmissão, a capacidade humana de falar com os *infans*, supor desejos nas necessidades biológicas, transformar um pedaço de carne em corpo humano. A partir desta operação, é irrevogável direcionar questões, demandas e desejos a este Outro que nos deu as condições de formulá-los.

Instaura-se, assim, um lugar vazio ao qual qualquer sentido deve ser remetido. O sentido, novo ou velho, precisa passar por este lugar vazio para ser validado, passar pelo crivo da cultura, do que foi transmitido, para produzir prazer no *witz*. “Donde se pode dizer que é na cadeia significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento” (LACAN, 1998[1957], p.506). Aí se criam as condições para a surpresa, para que o sujeito se imprima naquilo em sua fala e não fique inteiramente preso ao Outro.

Ao servir-se do Outro, do que lhe foi transmitido pelo Outro, o sujeito pode criar. Na via metonímica, o pouco-sentido, que desfalca; na metafórica, esse passo-de-sentido, que distende.

A via metafórica preside não apenas à criação e à evolução da língua, mas também à criação e à evolução do sentido como tal, quero dizer, do sentido na medida em que algo não é apenas percebido, mas no qual o sujeito se inclui, ou seja, na medida em que o sentido enriquece nossa vida (LACAN, 1999[1957-58], p.37).

A divisão significante significado faz da articulação significante o lugar da significação e da metáfora possível nesta, a produção de sentidos. Essa possibilidade de criação existente na língua torna o sujeito diferente do Outro. Essa criação exige do sujeito um saber que não se encontra em formulações, mas no uso mesmo da linguagem, é na fala, enquanto regida pelos mecanismos de combinação e substituição, que ele encontra lugar fértil para um fazer único: a criação de sentido. Ela coloca em jogo esse saber-fazer-com-a-linguagem em relação ao qual ainda nos faltam elementos para discorrer mais apuradamente. Em busca desses elementos nos dirigimos em nosso terceiro capítulo à questão do saber, mais especificamente mais especificamente na posição que este ocupa nos diferentes discursos formalizados por Lacan.

No próximo capítulo, retomaremos o tema de nossa introdução: o princípio de não contradição. Porém, desta vez faremos um contraponto entre o princípio aristotélico e o lacaniano, qual seja: não há relação sexual. Neste caminho começamos não só a diferenciar duas concepções de linguagem como a apresentar as consequências implicadas em cada uma.

Ainda temos alguns caminhos a percorrer em nossa pesquisa acerca da necessidade do sentido no ensino, partamos para o próximo deles, sob este “aviso” de Lacan: “trata-se de não compreender muito depressa, porque, compreendendo depressa demais, não se compreende coisa alguma” (LACAN, 1998[1957a], p.32).

LACUNARES III

“X: O que o senhor diz está sempre descentrado em relação ao sentido, o senhor escapa do sentido.

Vai ver que é nisso justamente que meu discurso é um discurso analítico. A estrutura do discurso analítico é ser assim. Digamos que dou minha adesão a isso tanto quanto posso, para não ousar dizer que me identifico estritamente – se o conseguisse.

Li ontem um artigo bastante assombroso numa revista que, por razões pessoais, nunca tinha aberto, chamada O inconsciente. No último número, um certo Cornelius Castoriadis, nem mais nem menos, faz esta interrogação sobre meu discurso, tomado supostamente em referência à ciência. Que diz ele? Só o que eu mesmo não canso de repetir, ou seja, que este discurso tem uma referência extremamente precisa na ciência. O que ele denuncia como dificuldade essencial desse discurso, a saber, precisamente esse deslocamento que não cessa nunca, é a própria condição do discurso analítico, e é nisso que se pode dizer que pertence, não diria completamente, ao discurso da ciência, mas é condicionado por ele na medida em que o discurso da ciência não deixa para o homem lugar algum” (LACAN, 1992[1969-70], p.138).

“Só estou falando hoje na estrutura por ser forçado pelo burburinho dos cafés, mas não deveria ter necessidade de falar dela, uma vez que eu a digo. O que eu digo postula a estrutura, porque visa, como afirmei da última vez, a causa do próprio discurso” (LACAN, 1992[1969-70], p.31).

“Havia até burrices que diriam discurso de Lacan. Estas o reproduziram quase textualmente. Foi um acaso, é claro. Evidentemente, decorreu de que as coisas, extraídas de seu contexto, podem ser verdadeiras, mas isso não impede que sejam burrices. É justamente por essa razão que o que eu prefiro é um discurso sem fala” (LACAN, 2008[1968-69], p.41).

3 NÃO HÁ METALINGUAGEM, HÁ SENS AB-SEXE

Tentando responder nossa questão: “o sentido é necessário ao ensino?” discutimos, por enquanto, o estatuto da linguagem em Lacan. Expusemos a lógica do significante e o trabalho por ela exigido para engendrar sentido. Vamos agora seguir essa trilha a partir de outro aforisma lacaniano: “Não há metalinguagem”. Neste capítulo, vamos propor uma relação entre este aforisma e o uso que Lacan fez da topologia em seu ensino.

Se o aforisma nos mantém na discussão sobre a linguagem, a topologia apresenta outra forma de trabalhá-la. Pretendemos, com este capítulo, encontrar outras maneiras de escrever sobre a questão do sentido e vemos na aproximação entre o “Não há metalinguagem” e o uso da topologia no ensino de Lacan um caminho fértil. Para não nos perdermos nele formulamos uma pergunta-guia: a qual questão Lacan tenta responder através da topologia? Por que ele recorre a ela em seu ensino?

Seguindo a trilha topológica vamos desdobrar nossa questão central: qual o lugar do sentido no ensino?

Partiremos do *Seminário 16 – De um Outro ao outro* na perspectiva de propor uma relação entre o aforisma e o uso da topologia no ensino de Lacan. Como eixo, teremos a noção de *ab-sens*, ausência de sentido em português, presente no ensino do psicanalista francês e discutida por Barbara Cassin em seu livro *Jacques le sophiste- Lacan, logos et psychanalyse*¹³, retomaremos ainda a noção trabalhada anteriormente de saber-fazer-com apresentada, desta vez, como metodologia e ligada ao lugar da topologia no ensino de Lacan. Topologia que tem como prerrogativa um fazer, um manejar, e com Lacan ganha status de um exercício de pesquisa psicanalítica.

Trabalhamos até agora a lógica do significante e a produção de sentido por ela possibilitada. As noções de sentido e não sentido apareceram com força sobretudo no estudo de Freud sobre o *witz*. Como já anunciado, articularemos a elas a noção de *ab-sens* trabalhada por Lacan no *Aturdido* e por Cassin em *Jacques le sophiste*. Noção fundamental à própria

¹³ *Jacques o sofista – Lacan, logos e psicanálise* (Tradução nossa).

lógica do significante, à transmissão e corolária da topologia lacaniana: trata-se de um fora do sentido interno ao sentido.

3.1 A LÓGICA DO SIGNIFICANTE E A INCOMPLETUDE DO OUTRO

Começaremos este tópico pelas formulações de Lacan sobre a incompletude do Outro, expostas no *Seminário 16*. Na primeira sessão do dito seminário, Lacan escreve no quadro a enigmática frase: “A essência da teoria psicanalítica é um discurso sem fala”. Que quereria Lacan dizer com “discurso sem fala”? Na psicanálise não se trata, justamente, de fazer falar? Para e no ensino de Lacan é preciso estar atento, tomar aforismas como verdades absolutas, frases como mantras, formulações como fórmulas, buscar vorazmente um sentido é desprezar o esforço. Esforço, desde sempre, exigido por Lacan àqueles que querem adentrar em seu ensino. Releiamos a frase, por partes: “A essência da teoria psicanalítica”, logo, não se trata da prática nem tampouco de uma pretensa totalidade da teoria; “é um discurso sem fala” aqui aparece o enigma e para desdobrá-lo precisaremos seguir com Lacan.

“Trata-se da essência da teoria. A essência da teoria psicanalítica é a função do discurso, e é, muito precisamente nisso, que talvez lhes pareça novo, ou pelo menos paradoxal, que eu o digo *sem fala*” (LACAN, 2008[1968-69], p.15). Para elucidar essa “função do discurso”, Lacan vai recorrer à lógica matemática, mais precisamente à teoria dos conjuntos e ao seu fundamento: o par ordenado, não sem antes explicitar o que entende por estrutura.

Ao retirar o estruturalismo da ordem da doutrina Lacan o renomeia: “condição de seriedade”. Não se trata mais da “publicação” (2008[1968-69], p.12), mas da condição imposta pela prática psicanalítica à teorização possível desta.

Essa condição é particularmente exigível numa técnica – a psicanalítica- cuja pretensão é que o discurso tenha consequências nela, uma vez que o paciente só se submete, de maneira artificialmente definida, a um certo discurso pautado por regras para que ele tenha consequências (LACAN, 2008[1968-69], p.32).

Logo após nos dizer que se trata de falar sobre a teoria, Lacan discorre sobre a técnica e a clínica. Esta aparente contradição lacaniana chama atenção, nos faz ficar atentos ao desenrolar de seu discurso, se nossas orelhas não estiverem em pé, a confusão pode se generalizar. A teoria em psicanálise tem a função de dar ao psicanalista um aporte sobre o

qual ancorar sua prática, e se vale desta condição que é o estruturalismo, sem ela, o discurso do analisante poderia permanecer sem consequências, ou seja; se o dito psicanalista não faz esforço teórico, de estudo e produção, não se instrumentaliza, ele não tem como fazer nenhuma leitura do discurso do analisante que se queda, então, sem consequências.

Não há prática sem teoria, nem teoria sem prática, quando se trata de psicanálise. Para conduzir uma análise, na qual se trata sim da fala, é preciso destrinchar o funcionamento da linguagem e mostrar os elementos mínimos do discurso. Dizer “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” força o psicanalista ao estudo, não há escuta sem leitura. A partir desta proposição, Lacan vai buscar refinar a teoria, chegar à “essência” desta, apresentar seus elementos mínimos, e para isso ele recorre, entre outras disciplinas, à lógica, voltamos, então, ao par ordenado.

Na lógica matemática um par ordenado é formado por um par de objetos matemáticos cuja ordem é relevante, ou seja, nele a ordem dos fatores altera o produto. Assim um par ordenado (x, y) não é o mesmo que (y, x) a não ser que x seja igual a y . O primeiro elemento, no nosso exemplo (x) , é denominado abscissa, e o segundo (y) , ordenada. Um par ordenado pode, ainda, conter como elemento outro par ordenado: $(x, (y,z))$ e assim sucessivamente $(x, (y, (z, (w, ({}))))$). Ou seja, um par ordenado pode ser formado por diversos pares ordenados “aninhados”, a mudança de qualquer um de seus elementos resultando em um novo par ordenado.

O par ordenado é localizável em um plano cartesiano, sendo representado neste por um ponto chamado ‘imagem do par ordenado’. Exercício clássico nas escolas se trata de traçar duas retas perpendiculares cujo ponto comum, chamado origem, é determinado pelo par ordenando $(0,0)$; na reta horizontal (abscissa) aumentando na direção esquerda direita e na vertical (ordenada) de baixo para cima e diminuindo nas direções opostas. O par ordenado para ser aí representado deve ter como elementos números naturais cujo ponto de encontro, formado em uma relação biunívoca, é denominado ‘imagem do par ordenado’.

Para Lacan o par ordenado não é nenhum outro senão aquele do aforisma “um significante representa um sujeito para outro significante”. Um par, como se lê, com três elementos. Ou melhor, um par $(S_1 \rightarrow S_2)$ capaz de produzir um elemento êxtimo¹⁴ (\$) ao conjunto que forma. Por ser representado por um significante que faz par não com um

¹⁴ Êxtimo é um neologismo de Lacan, no qual o psicanalista condensa o íntimo e o exterior, fazendo deles um só. Se tendemos ao jogo dual entre íntimo e externo, Lacan nos força, com este neologismo, a aceitar a intimidade que temos, enquanto sujeitos, com o exterior. O sujeito é, então, ao mesmo tempo o mais íntimo e o mais externo a nós: só há sujeito em relação e, quando nesta relação surge algo de único.

significado, mas com outro significante, o sujeito não pode ser localizado nem em um campo cartesiano, nem em um conjunto, sua apresentação ficando restrita ao campo da topologia.

Vamos, mais uma vez, por partes. Começemos por este par de três derivado da formulação “o significante representa um sujeito para outro significante”. Para tanto, vamos retomar uma questão trabalhada no capítulo anterior: a estrutura do *witz* exige a presença de um terceiro para o riso aparecer, vejamos como Lacan a desdobra:

Mesmo assim perguntemos porque não falta esse riso. Ele não falta, muito precisamente, por haver um sujeito implicado. Resta saber onde situá-lo. Freud o articula. Esse sujeito funciona sempre num registro tríplice. Só há tirada espirituosa em relação à presença de um terceiro. A tirada espirituosa não se sustenta de um interlocutor para outro, isto é, não no momento em que Hirsch Hyacinthe conta a história a um colega, mas no momento em que este último se percebe como estando em outro lugar, prestes a contá-la a um terceiro. Essa triplicidade se mantém quando esse outro terceiro, por sua vez, repete a mensagem. Na verdade, a mensagem só surte efeito no novo ouvinte a quem é transmitida na medida em que Hirsch Hyacinthe, que permaneceu sozinho, interroga do seu lugar o que aconteceu com ela (2008[1968-69], p.51).

Na estrutura tríplice do *witz*, a transmissão aparece como elemento fundamental. A situação em si não é suficiente para formar um *witz*, sem a transmissão, ou seja, se não for contado a um terceiro, fora da situação, não há *witz*. A cada nova enunciação¹⁵, o *witz* deve passar pelo crivo do Outro para se constituir. Ou seja, não é o enunciado em si que faz rir, mas a enunciação é ou não feliz em mostrar a falha do Outro sem ofendê-lo ou deixá-lo de fora. É uma operação linguageira que mostra uma falha interna ao campo do Outro ao forjar um sentido não determinável para uma palavra inexistente no código e ainda assim, ou por isso mesmo, continuar a ser transmitida.

Aqui retomamos Saussure em um dos poucos momentos nos quais ele escreve sobre a transmissão, segundo ele, a transmissão existe quando “se isola o signo de sua significação e de qualquer significação que lhe sobrevenha” (2002, p.52). O desdobramento feito por Lacan nos mostra a precisão da observação de Saussure: só há *witz* quando há transmissão, só há transmissão quando, na enunciação, o sujeito deixa sua marca. O motor da transmissão não é, então, a significação, mas sim uma identificação com a posição no discurso de quem o enuncia.

¹⁵ Enunciação e enunciado são termos advindos da linguística (inicialmente via Jakobson) e incorporados à teoria psicanalítica por Lacan. A enunciação é o ato individual de enunciar, implicando, além de elementos da língua, elementos para além da língua; como ato, ela é irrepitível e implica diretamente o falante em sua produção. Já o enunciado é aquilo mesmo que é falado, as palavras, expressões, frases enunciadas, forjam o enunciado e fazem dele repetível, porém, quando a enunciação é levada em conta, a própria repetição de um enunciado em um contexto e momento diferente marca nele uma diferença. Assim, a enunciação deixa sempre sua marca no enunciado e este, mesmo quando repetido, nunca é o mesmo.

O *witz* se configura na medida em que faz questão a Hirsch Hyacinthe, ou seja, a quem o enunciou. Se o remetente se interroga sobre o destino de sua mensagem (mais alguém teria se interessado por ela?) é porque esta diz algo sobre sua posição discursiva, ou seja, sua posição na linguagem e no laço social. Se a mensagem entra no circuito do *witz* e é repetida, sanciona a posição do remetente. Lacan vai mesmo dizer: “cada um dos interlocutores que se encontram na passagem da doce piada do *familionariamente* sente-se, sem que o saiba, preocupado como empregado” (2008[1968-69], p.51). A paróquia freudiana se estende à condição social, pois esta reúne os que repetem o *witz*, ou seja, é a posição discursiva e não o sentido o que faz o discurso correr.

O par ordenado que determina o sujeito é o par ($S_1 \rightarrow S_2$), e não um pretense par (significante, significado). Trata-se da relação entre significantes: S_1 , esse significante mestre cujo 1 não denota primordialidade e sim enxame (*essain* em francês), e S_2 o significante do saber “como o termo opaco em que, se assim posso dizer, vem perder-se o próprio sujeito, ou ainda, no qual ele vem se extinguir” (LACAN, 2008[1968-69], p.54). Enxame e saber fazem par e produzem, como efeito, um sujeito evanescente, não localizável na “imagem do par ordenado”. Lacan traz ainda outra precisão: “Nessa gênese subjetiva, o saber se apresenta, no início, como o termo em que o sujeito vem se extinguir” (2008[1968-69], p.54). Esse “no início” nos deixa intrigados, continuamos a leitura e encontramos o seguinte:

É esse o sentido do que Freud designa como *Uverdrängung*. Esse recalque, dito originário, não passa de um pretense recalque, uma vez que é expressamente formulado como não o sendo, e sim como um núcleo já fora do alcance do sujeito, embora seja saber. É isso que significa a ideia de *Uverdrängung*, na medida em que possibilita que toda uma cadeia significante venha juntar-se a ela, implicando o enigma, a verdadeira contradição *in adjecto* que é o sujeito como inconsciente (2008[1968-69], p.54).

“No início” desta “gênese subjetiva”, o S_2 sofre a *Uverdrängung*, ficando “fora do alcance do sujeito, embora seja saber”. O “pretense recalque” forja “a verdadeira contradição”: “o sujeito como inconsciente”. Ou seja, só a partir do momento em que se forja um inalcançável, o sujeito pode advir como efeito; ele é, então, sujeito inconsciente do saber que o habita. Se o saber não perde o crivo da verdade, o sujeito como inconsciente e, portanto, como contradição, não surge, pois o saber não basta, ele precisa fazer par com o enxame.

Lacan vai situar a *Uverdrängung* no Outro, ou seja, a *Uverdrängung* opera no Outro e, portanto, esse saber inalcançável ao sujeito corresponde à falha no saber que barra o Outro. Ao conter um saber inacessível, o tesouro dos significantes resta capenga, falhado, vazado e impossibilita qualquer pretensão à verdade da verdade. Não apenas o par ordenado é formado

pela relação entre significantes como, no Outro, há ao menos um significante inacessível. Assim, o Outro, além de não fornecer significações congeladas ou sentidos preestabelecidos, forja, graças à falha que o estrutura, o enigma. Para apresentar essa falha, Lacan se vale da teoria dos conjuntos e da topologia, nos levando de volta à questão da não localização do sujeito nem na “imagem do par ordenado” nem nos conjuntos.

Lacan nos apresenta, assim, uma condição (estrutural) para o surgimento do sujeito. O par ordenado ($S_1 \rightarrow S_2$) precisa operar a fim de formar um elemento externo-interno ao próprio par. Externo porque não é significante, e, portanto, não pertence à mesma classe, interno, porque o S_1 vem a representá-lo junto a S_2 e só nesse segundo, ou melhor, enquanto incidência neste segundo, o sujeito pode surgir como efeito. Essa estranha condição nos remete ao paradoxo de Russell: como formar uma classe das classes que não são elementos de si mesmos? Há aí uma falha, um impossível de ser escrito.

O famoso teorema de Russell fala não de conjuntos, mas de classes. Uma classe é uma coleção de elementos, já um conjunto é uma classe que é elemento de alguma outra classe. Ou seja, um conjunto necessariamente pertence a uma classe, enquanto elemento desta; já a classe pode não pertencer a nenhuma outra classe, sendo chamada de classe própria. Uma classe pode ainda, ser ou não elemento de si mesma. Assim, formar uma classe de todas as classes se torna missão impossível. Vamos ao paradoxo:

Formemos agora a reunião de todas as classes que não pertencem a si mesmas. Esta é uma classe: ela é membro de si mesma ou não? Se for, é uma das classes que não são membro de si mesmas, isto é, não é membro de si mesma. Se não, não é uma das classes que não é membro de si mesma, isto é, é membro de si mesma - implicam ambas sua contraditória (RUSSELL, 2007, p.166).

A escolha da completude (ser membro de si mesma) implica uma inconsistência (contradiz seu próprio conceito); ao passo que a consistência (não se contradizer) implica uma incompletude (a exclusão do elemento mesmo). É uma escolha forçada, ou seja, implica uma perda radical, irreparável. Poderíamos mesmo dizer que ao fim e ao cabo não há escolha, pois uma posição elimina a outra e ambas impossibilitam a formação da “classe de todas as classes que não pertencem a si mesma”, ou seja, a perda está dada desde o início. A partir de uma falha apresentada na e pela lógica, Lacan localiza o furo operado no Outro pela *Uverdrängung* e sua irreversibilidade. Não há saber que supra o S_2 que desde o início está

“fora do alcance do sujeito”, há sim um vazio forjado por esse furo operado no Outro do qual vaza¹⁶ a verdade.

Esse vazio é o lugar da inscrição do significante e este, por sua vez, é vazio de sentido, tendo que se encadear a outros para forjá-lo. Nem verdade nem sentido estão no Outro, este é formado pelo encadeamento de significantes e pela falta de ao menos um. O sentido, como vimos no capítulo anterior, exige um trabalho para advir; já a verdade, justamente por ter vazado do Outro, é sempre meia (se há um S_2 subtraído do campo do Outro e inalcançável, a verdade nunca se completará, pois, sempre restará um saber sobre o qual ela nada pode falar).

O discurso, na teoria lacaniana, não é equivalente à fala; enquanto esta não escapa ao reino animal (Lacan vai mesmo nos dizer que sua cadela fala), no discurso se trata, antes, de uma estrutura cuja posição dos elementos mínimos vai dizer de seu funcionamento, ou melhor, cuja localização de seus elementos mínimos numa estrutura vai permitir uma leitura. A fala, na definição aristotélica clássica, é a articulação de sons, indispensável ao filósofo grego que rebaixa ao estatuto de planta quem ousa falar sem definir um sentido único e válido para si e para quem o ouve. Ou seja, em Aristóteles, a fala é vinculada diretamente ao sentido e à verdade, não há verdade sem fala e não há fala sem sentido. Se Lacan dispensa a fala quando se trata da essência da teoria não é por esta prescindir do sentido ou da verdade, mas, talvez (esta é nossa hipótese) para aproximá-la da ciência. Aproximá-la da ciência pela via da lógica matemática, ou seja, pela extração dos elementos mínimos que forjam a estrutura e mostram seu funcionamento.

As diversas tentativas feitas por Lacan, em seu esforço em transmitir a psicanálise, passam, necessariamente (ele optou pelos seminários como principal meio de transmissão) pela fala, e como ele mesmo diz: por “falar a fala”, “dizer a estrutura”, “falar como psicanalisante”. Em nenhum momento, o psicanalista francês se propõe a excluir de seu ensino os equívocos da fala, ao contrário, ele os prolifera, joga com eles, faz o esforço de mostrar, por meio deles, aquilo mesmo do que está falando. E, nesse esforço de ensinar, em seus estudos e na escuta clínica por ele praticada, Lacan não pode negar a precariedade do alcance da linguagem. Por mais esforço que ele faça, por mais conhecimento que acumule, por mais aforismas que formule, resta, sempre, insistente, o indizível, frente ao qual, diferentemente de Wittgenstein, Lacan não vai se calar.

¹⁶ Vaza entra aqui em uma dupla asserção: a “técnica”, designando o que escorre por um furo, e a popular, designando o que vai embora, ou, mais precisamente, o que é mandado embora, como na expressão “Vaza daqui”.

Frente ao indizível, Lacan vai propor a lógica. Diferentemente desta, não vai pretender exterminar os equívocos da linguagem. Na teoria lacaniana (como no inconsciente de Freud) um não exclui o outro, tampouco há relação de complementariedade. Não é por abordar o indizível pela lógica que o psicanalista francês nega sua existência, ou pretende formular uma teoria completa. O que ele encontra nela é a possibilidade de mostrar, sincronicamente, os elementos mínimos e suas relações, tornando, assim, legível, (já que escrito) o indizível. Da mesma maneira ele encontra na fala o modo de mostrar o funcionamento da linguagem e explicitar as operações metafóricas e metonímicas.

O par ordenado ($S \rightarrow A$) não cabe na fala, justamente, por não funcionar como linguagem, ou seja, não funciona como significante, não entra na cadeia (cadência) dos sons e, portanto, não pode sofrer as operações da metáfora e da metonímia a fim de criar sentido. Segundo a argumentação aristotélica, (trazida na apresentação e a ser trabalhada no próximo tópico) estar fora do sentido o retira de qualquer relação com a verdade. Exatamente por prescindir do sentido e da verdade, na proposição lacaniana, esse par pode ser escrito (ainda que sua escrita nunca acabe) e nele se vislumbra o “discurso sem fala”.

Vamos, agora, acompanhar a escrita e a topologia propostas por Lacan deste par indizível ($S \rightarrow A$), não sem antes reafirmar que ser indizível não o faz ilegível. Do par ordenado pode se derivar um conjunto e, ainda, é possível a um dos elementos deste par ser o conjunto do qual o par é elemento (nada fácil escrever a lógica com palavras sem cair na dita contradição aristotélica). Tentemos situar os elementos e suas relações: S é o significante, já sabemos que o significante faz par não com o significado, mas com outros significantes, sendo esta alteridade indispensável (até porque na falta de uma relação biunívoca com um significado, um significante nunca é igual a si mesmo). A é, então, o outro significante, também conhecido como “tesouro dos significantes” e nosso par ($S \rightarrow A$) apresenta a relação entre os dois. Sendo a alteridade característica fundamental do significante “será formalizável, de um modo que leve a algum lugar, rotular com esse próprio significante, A, a alteridade do Outro, a relação ($S \rightarrow A$)?” (LACAN, 2008[1968-69], p.56).

Figura1 – O Conjunto A formado pelo par (S,A)

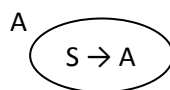
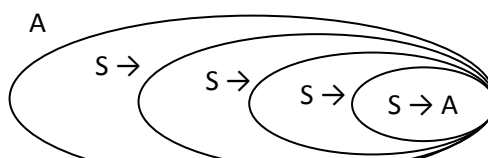


Figura 2 – As derivações do conjunto A



Se A é o conjunto que representa a relação do par $(S \rightarrow A)$ este passa a se escrever assim $(S \rightarrow (S \rightarrow A))$ e, a cada vez que A for substituído pela relação $(S \rightarrow A)$ acontece “uma repetição infinita do S , sem que jamais possamos deter o recuo, digamos assim, do A ” (LACAN, 2008[1968-69], p.57). Essa reescrita incessante não trata de uma “redução infinitesimal” e sim “da inapreensibilidade do A como tal, embora ele permaneça sempre o mesmo” (LACAN, 2008[1968-69], p.58). Poderíamos “ver” esse processo a partir apenas do par ordenado, porém, Lacan insiste em mostrar sua versão topológica, pois apenas nela aparece a extimidade do Outro: ele está, a cada vez, escrito tanto dentro quanto fora.

O que vemos acontecer com S ? Ele é elemento do conjunto A e, portanto, não é um conjunto e sim uma classe. A classe S faz ou não parte de si mesma? Como vimos, ela faz parte do conjunto A e, portanto, não é a classe da qual faz parte. Se não faz parte de si mesma ela faz parte da classe das classes que não fazem parte de si mesmas, ou seja, faz parte de si mesma. Ao fazer parte de si mesma, pela exigência da classe a que pertence, não pode fazer parte de si mesma. Não há, ao fim e ao cabo, onde colocar esse S e se o desdobramos no par inicial $(S_1 \rightarrow S_2)$, lido como “um significante representa um sujeito para outro significante”, vemos surgir esse terceiro elemento inclassificável: o $\$$. É por ser efeito que o $\$$ resta irrepresentável tanto no par ordenado, quanto no conjunto. Essa demonstração lógica do paradoxo criado pela estrutura do S nos dá ensejo para começar a explicitar as relações entre a incompletude do Outro e o aforisma “Não há metalinguagem”, que trabalharemos no próximo tópico. Vejamos o que Lacan nos diz sobre esse paradoxo:

Em outras palavras, todo discurso que se coloca como essencialmente fundamentado na relação com outro significante é impossível de totalizar, seja de que maneira for, como discurso. Com efeito, o universo do significante – não me refiro aqui ao significante, mas ao que é articulado como discurso – sempre terá que ser extraído de qualquer campo que pretenda totalizá-lo (2008[1968-69], p.59).

A tentativa da metalinguagem é justamente totalizar o campo do discurso. Dispor a priori os sentidos, fazendo da linguagem uma relação de significante a significado e não de significante em significante. Vimos o despertar dessa tentativa em nossa introdução com o princípio de não contradição e logo a trabalharemos mais detidamente. Mas, antes,

precisamos refinar ainda mais os elementos dos quais dispomos para discuti-la, voltemos, então, à incompletude.

Outra maneira de escrever a incompletude do Outro é $S(\mathcal{A})$: significante do Outro barrado. O interessante, como ressaltava Eidelsztein, em sua aula sobre o primeiro capítulo do *Seminário 20*¹⁷, é que Lacan postula este significante como um signo. Signo não no sentido saussureano de fazer par com um significado, mas, justamente, como o que não faz par e, portanto, não faz parte da cadeia significante; ele precisa ser inscrito, mas é necessariamente diferente em relação aos outros elementos. Eidelsztein lança mão do exemplo de um estoque: você deveria ter 1000 objetos, na hora de fazer a contagem conta apenas 999 e tem que marcar, escrever a falta de um. Trata-se de um elemento que deve inscrever a falta de um elemento. Assim, em sua lista vai haver 999 + falta um, ou seja, mil. Ao escrever a falta se completa o número pretendido, mas, um desses elementos é outro em relação aos 1000 devidos, não pertence ao mesmo conjunto. O problema, então, seria: se ao se inscrever o significante da falta do Outro esta inscrição é significante, o Outro se completa? Na lógica lacaniana não, justamente, por este significante não funcionar como significante e sim como signo. Ele não faz par, não se encadeia, não sofre as operações da linguagem, ele assinala a falta de um significante.

A incompletude do Outro, operada pela *Uverdrängung* do S_2 inicial, forja uma extimidade. O Outro não é completo na medida em que há nele algo que escapa ao encadeamento e, portanto, ao trabalho exigido ao significante para forjar sentido. A reescrita desse S_2 como $S(\mathcal{A})$ explicita a existência de uma falta operada de maneira a não mais poder ser resgatada. O tesouro dos significantes tem dentre suas joias uma para sempre perdida em relação à qual resta a inscrição de sua falta. O Outro, formado por elementos cuja característica principal é serem diferentes de si mesmos e, por isso mesmo, sempre necessitem fazer par, não prescinde da subtração de um desses elementos para que os outros possam se encadear. Pois, se nele só houvesse significantes, não haveria diferença, e não havendo diferença, não haveriam significantes, dito de outro modo, o Outro não seria Outro, seria o mesmo. Graças à *Uverdrängung*, o Outro pode ser o conjunto A e elemento do conjunto A , na medida em que é Outro em relação ao S , ou seja, à cadeia significante.

Essa escrita do $S(\mathcal{A})$ apresenta a falta de ao menos um significante, o S_2 inicial. Há um saber para sempre inalcançável, assim, o que se escreve é a falta desse significante e não o

¹⁷ *1ª Classe del Seminario XX – Aún* - <https://www.youtube.com/watch?v=eoll3BTYYI4>.

significante mesmo. Ou seja, a inscrição da falta (e sua respectiva escrita) opera graças à existência de um significante inalcançável pela escrita. Há algo impossível de ser escrito e que retorna ao ensino de Lacan de diferentes maneiras, uma delas é o aforisma (como sempre polêmico) “não há relação sexual”.

Há vários modos de ler este “não há relação sexual”, vamos seguir a trilha que nos trouxe até ele: a lógica do significante¹⁸. Nela não se trata do ato sexual, das relações carnis entre dois amantes, trata-se da impossibilidade de escrever a relação entre os significantes: homem e mulher. Significantes ditos por Lacan do “*discursocorrente*”, ou seja, que fora do discurso do psicanalista não tem por consequência senão manter o disco do discurso correndo de boca em boca (isso, é claro, não é pouco, e pode mesmo nos ajudar na decifração deste aforisma: homem e mulher estarem no *discursocorrente* também nos diz que a sexualidade humana não é apenas carnal, mas, também e fundamentalmente, simbólica).

Como já vimos, o discurso do psicanalista se caracteriza, justamente, por ser aquele ao qual o psicanalisante recorre a fim de que sua fala tenha consequências. É, então, a partir do discurso do psicanalista que a relação entre os significantes homem e mulher “não cessa de não se escrever”.

Por quê? Porque nele os dois só entram em relação na medida em que o primeiro é marcado pela castração e a segunda por ser não toda. Ou seja, não apenas o objeto difere como também o modo de gozar. O homem entra na relação *quoad catrationenn*, ou seja, pela via do gozo fálico; a mulher entra como não toda fálica, ou seja, não vigida apenas pelo gozo fálico, mas, ainda, pelo gozo do Outro: a mulher goza de ser o Outro sexo. Não há relação sexual na medida em que a relação de cada sexo com o gozo é diferente. Não há, portanto, relação entre o gozo de um sexo com o do outro, não se forja aí Um gozo. Essa leitura fica mais clara quando retomamos o termo usado por Lacan: não *relation* e sim *rapport*, ambos podem ser traduzidos pelo nosso *relação*, mas o segundo carrega consigo a noção de proporção o que permite uma outra leitura do aforisma, qual seja: não há proporção sexual. O gozo de um não é proporcional ao do outro, portanto não há relação de proporcionalidade entre eles no que tange ao sexo.

Se a relação sexual “não cessa de não se escrever” é porque não encontra uma escrita lógica, ela subsiste e ao mesmo tempo faz existir o *discursocorrente*. Na lógica do

¹⁸É importante ressaltar também que trabalharemos alguns dos conceitos aqui utilizados na perspectiva de ressaltar a lógica significante e a produção de sentido, *non-sens*, fora do sentido e *ab-sens*. Em relação a alguns conceitos, nosso objetivo não será a discussão e aprofundamento do conceito em si, mas, apenas, apresentá-los no que tange à lógica significante.

significante é a relação entre os significantes que gera sentido, se o “não há relação sexual” tem por base a impossibilidade de colocar em relação as formas de gozar de homem e mulher quereria isto dizer que esta “não relação” gera não sentido, ou fora de sentido? Vamos tentar nos próximos tópicos mostrar que o “Não há relação sexual” forja, justamente, não um não sentido, mas uma subtração de sentido, chamada por Lacan de *ab-sens* (ausência de sentido) ou *sens ab-sexe*. Veremos ainda qual a relação entre esse *ab-sens* e o aforisma “não há metalinguagem”.

3.2 NÃO HÁ METALINGUAGEM – HÁ *AB-SENS*

Mais uma vez faremos um desvio no caminho, se anteriormente escolhemos trabalhar com os *Escritos* e não com o *Curso* de Saussure por encontrar naqueles fragmentos preciosos para nossa elaboração, agora travaremos um debate não com Ogden e Richards e seu livro *The meaning of meaning* e sim com Aristóteles e sua *Metafísica*. Assim, escolhemos não trabalhar com duas fontes diretas de Lacan para não perdemos a trilha de nossa pesquisa. Esse segundo desvio se deve ao ostracismo no qual caiu a obra de Ogden e Richards e, mais fundamentalmente, à anterioridade que podemos constatar tanto em relação ao tema quanto ao modo de pesquisa realizado por Aristóteles no capítulo Gama.

Retornemos, então, às bases do Gama, para tanto, buscaremos as frases-chave de sua formulação. O princípio de não contradição: “é impossível que a mesma coisa, ao mesmo tempo, pertença e não pertença a uma mesma coisa, segundo o mesmo aspecto” (ARISTOTELES, 2002, p.143-4), na reescrita de Cassin: “é impossível que o mesmo (termo) simultaneamente tenha e não tenha o mesmo (sentido)” (2005, p.97). A noção de significado: “todos os significados dos termos sobre os quais raciocinamos se remetem a um primeiro” (ARISTOTELES, 2002, p.137). E, por fim, as exigências do dizer: “enquanto não diz nada ele, rigorosamente falando, seria semelhante a uma planta”, completado por: “mas que diga algo e que tenha um significado para ele e para os outros; e isso é necessário se ele pretende dizer algo” (ARISTOTELES, 2002, p.147).

Para não ser uma planta é preciso dizer algo, para dizer algo é preciso que este algo tenha o mesmo significado para ele e para os outros, para ter significado é preciso remeter a um significado primeiro e único. Esta é a base do princípio formulado por Aristóteles para

combater os sofistas. O filósofo apresenta, a partir dele, um critério a partir do qual verificar a veracidade de um discurso: só é verdadeiro o discurso que faz sentido e só faz sentido aquele avalizado pela não contradição.

Segundo Cassin, Lacan teria algo em comum com os sofistas, pois ambos têm como outro “le régime philosophique “normal” du discours, défini par l’équivalence entre “dire” et “signifier quelque chose”, à savoir, “quelque chose qui ait un seul sens et le même pour soi-même et pour autrui¹⁹ » » (2012, p.115). O princípio criado por Aristóteles para combater os sofistas vira, nas palavras de Lacan, a idiotice do filósofo, pois este se mostra enganado quanto ao princípio que rege a linguagem: não a não contradição e sim o “não há relação sexual”. Em outras palavras, para Aristóteles, a linguagem se funda em uma relação com a verdade, para Lacan, ela existe graças à ausência de sentido que lhe escapa.

Para o filósofo, a verdade é uma extensão do sentido: só há verdade quando há sentido; para o psicanalista, o *ab-sens* vaza a verdade, para sempre meia, o que faz da ausência de sentido seu esteio. No entanto, há algo em comum entre os dois: ambos não prescindem do dizer; o filósofo precisa que o adversário diga algo para então proceder em sua refutação; o psicanalista tem no dizer do psicanalisante (mesmo que ele seja silencioso) seu trabalho. Ambos partem do dizer do outro, porém as leituras que realizam partem de princípios opostos. O dizer para o filósofo é uma exigência e só é válido quando dotado de sentido e, portanto (em sua lógica), relacionado com a verdade; para o psicanalista, o dizer é um ato e sua leitura vai recair não sobre o sentido, mas sobre os significantes.

Trata-se então de uma diferença fundamental nos modos de ler o dizer, um no qual ele só vale se vinculado ao sentido, outro no qual o significante impera. Vemos, nesta exigência de sentido, e conseqüente exclusão de qualquer dizer não provido deste, a base da metalinguagem, cujo princípio poderíamos concluir ser o de não contradição. Por outro lado, vemos, na primazia do significante, a criação de um lugar para o *ab-sens* e a entrada em vigor do princípio “não há relação sexual”. Cassin nos mostra essa diferença da seguinte maneira: “La maladie du *logos* sophistico-analytique a pour symptôme, dans le cadrage aristotélicien, le libre jeu des signifiantes contre l’univocité de la signification. Aristote ne peut rien contre elle, sauf la nier et l’expulser (une peste, un *logos* de plante)²⁰ (2012, p.127).

¹⁹ “O regime filosófico “normal” do discurso, definido pela equivalência entre “dizer” e “significar algo”, a saber, “algo que tenha apenas um sentido e o mesmo para si e para o outro” (Tradução nossa).

²⁰ “A doença do *logos* sofisticado-analítico tem como sintoma, no enquadramento aristotélico, o livre jogo dos significantes contra a univocidade da significação. Aristóteles nada pode contra ela a não ser negá-la e expulsá-la (uma peste, um *logos* de planta)” (Tradução nossa).

Um pouco adiante ela nos traz a questão do gozo:

Drôles des plantes quand même, puisque comme de bêtes, eles font du bruit avec leur bouche. *Homois phutôi*, tu es semblable a une plante si tu parle sans signifier. Pourquoi cette comparaison, se demandent toujours les éspecialistes d'Aristote, et ils se grattent la tête. Lacan peut aider. Il parle de « jouissance de la plante » quand il définit le champ lacanien (2012, p.131)²¹.

Não teremos como discorrer, como gostaríamos, sobre este tema, ele é árduo e longo e daria mesmo uma tese inteira. Vamos trazê-lo agora por estar diretamente ligado à sequência de nosso texto e aos motivos pelos quais escolhemos privilegiar o Gama em detrimento ao *The Meaning of meaning*. Ficaremos restritos, então, a uma abordagem mínima do tema do gozo, mas pertinente à nossa argumentação. A ideia de um *logos* de planta e de um gozo de planta nos levam por este caminho, mais uma vez corroborando nossa escolha pelo Gama.

Lacan fala de “Gozo de planta” aparentemente concordando com Aristóteles, pois, ao usar esta expressão nos diz que o gozo não é exclusivo ao humano. As plantas e os animais também gozam, ou seja, a diferença entre animais, plantas e humanos é sim a linguagem. Porém, no humano, esse gozo encontra vias de expressão a partir da linguagem, ou melhor, o humano conseguiria mover esse gozo passivo (de planta) através do dizer. Ao subverter a linguagem para se valer de seu gozo, o homem se torna humano. Para Aristóteles, ter prazer ao falar não credencia ninguém à humanidade, só o sentido e a verdade podem fazê-lo.

Já Lacan faz da linguagem o aparelho mesmo do gozo ao falar sobre o “não há relação sexual”: “A realidade é abordada com os aparelhos do gozo. Aí está mais uma fórmula que lhes proponho, se é que podemos convir que, aparelho, não há outro senão a linguagem. É assim que, no ser falante, o gozo é aparelhado” (1985[1972-73], p.75). Nada de primazia de um sobre o outro, mas a linguagem é o modo mesmo de o gozo abordar a realidade, ou seja, pelos mecanismos da linguagem no falante escorre o gozo. Nada de nomeação, apreensão de objetos, encontro com a verdade, a linguagem é, antes, aparelho de gozo, meio de falação.

Em outras formulações, Lacan também parece se aproximar de Aristóteles, mas seu desvio é preciso: “A gente o recalca, o tal gozo, porque não convém que seja dito, e isto justamente pela razão de que o dizer não pode ser senão isto – como gozo, ele não convém. Já adiantei isto há pouco pelo viés de ele não ser aquele que é preciso, mas o que não é preciso” (1985[1972-73], p.83). Se não lemos atentamente, ou tomamos apenas um fragmento da frase

²¹ “Plantas esquisitas, pois como bestas (animais), elas fazem barulho com a boca. *Homois phutôi* tu és como uma planta se tu falas sem significar. Porque esta comparação, se perguntam os especialistas em Aristóteles, eles quebram a cabeça. Lacan pode ajudar. Ele fala do “gozo da planta” quando define o campo lacaniano” (Tradução nossa).

como a formulação toda, nos enganamos. A não conveniência explicitada aí entre gozo e dizer não é a mesma que contrapõe ao dizer um *logos* de planta. Ela se funda no extrapolamento próprio ao gozo: “de ele não ser aquele que é preciso, mas o que não é preciso”, ou seja, quanto ao gozo não se trata de uma necessidade nem de uma precisão.

Mais adiante Lacan deixa isso mais claro ao acentuar a operação do recalque e sua incidência: “O recalque só se produz a atestar em todos os dizeres, no menor dos dizeres, o que implica esse dizer, que venho de enunciar, de que o gozo não convém – *non decet* – à relação sexual. Por causa de ele falar, o tal gozo, ela, a relação sexual, não há” (1985[1972-73], p.83). Haver recalque desse gozo é o motivo mesmo de ele não convir à relação sexual e, ao mesmo tempo, ao dizer. As consequências se distinguem e se conjugam: não é possível dizer esse gozo, mas, enquanto aparelhado pela linguagem, ele não cessa de produzir dizer, ele fala; recalcado (e Lacan aqui volta a trazer a *Uverdrängung*) ele falta à relação sexual impossibilitando sua escrita.

Essa falta excessiva produzida pelo recalque do gozo não é precisamente sexual, mas tampouco é não sexual. Ela aparece tanto no dizer quanto na relação sexual e é “a mola da metáfora” (1985[1972-73], p.83). O amor cortês “é a maneira inteiramente refinada de suprir a ausência de relação sexual, fingindo que somos nós que lhe pomos obstáculos” (1985[1972-73], p.94). Nele a inconveniência de dizer o gozo fica patente assim como todos os esforços para substituí-lo metaforicamente para que se torne aceitável, mais, para fazer parecer “que somos nós que pomos obstáculos” à realização da relação sexual. De novo, é a linguagem aparelhando o gozo, e aqui, pela via do discurso do Mestre. A mulher aparece como assujeitada ao homem-senhor que se esforça por maquiagem a ausência da relação sexual.

Ainda precisamos trabalhar esse gozo “não preciso” para descobrir por que ele não convém nem ao dizer nem à relação sexual. Vamos agora entrar na questão do gozo da mulher, ou ainda, gozo do Outro, há minúcias a serem desbravadas. Para Lacan, não apenas a relação sexual não existe, a mulher também encarna essa negação. Só existe libido masculina, já nos disse Freud, e se a mulher não existe é por ser não toda referida ao gozo fálico, ou seja, por não completar ou ser toda completada por esta libido. Em seu gozo, ela está referida ao Outro, o mesmo S (\bar{A}) já trabalhado por nós. Lacan vai usar a mesma barra usada sobre o A (marca de sua incompletude) para mostrar a mulher como não toda \bar{A} mulher. Assim como não existe Outro do Outro (ou seja, não há metalinguagem, não há como completar o Outro nem criar uma instância outra a ele, pois ele é essa instância outra, não há nada ao qual se

referir para completar a significação), não há como dizer o gozo da mulher, pois ela não está toda referida ao gozo fálico.

A mulher tem relação com o significante do Outro na medida em que é outra em relação à libido masculina. Isso não quer dizer que ela não tenha nenhuma relação com a libido masculina, na medida em que tem libido ela tem relação com esta libido, porém, por ser outra em relação ao masculino, tem também relação com esse significante do Outro. Por ser o Outro do sexo, ela é outra no sexo e não tem como dizer o que nela se passa. Lacan supõe mesmo que ela nada saiba sobre isso, não sendo apenas inalcançável ao dizer, esse gozo do Outro se ausentaria enquanto saber.

Ausência que também cabe como termo para a relação sexual: a ausência da relação sexual é muitas vezes repetida por ele neste *Seminário 20*. Ausência presentificada na impossibilidade de escrever essa relação pela falta de proporção, pela falta de um saber a formular um dizer sobre ela, pela relação da mulher com a incompletude do Outro. Ausência que vai fundar o *ab-sens* (a ser lido ausência de sentido). Mas, agora, voltemos ao *logos* de planta e à metalinguagem, mergulharemos no *ab-sens* mais adiante.

Enquanto para Lacan gozar pela fala é mesmo uma condição humana, o *logos* de planta retira àquele cujo dizer não seja validado pelo princípio de não contradição a condição de humano. Ou seja, falar “em pura perda”, como diz Lacan, é interditado ao aspirante a humano pelo princípio de não contradição. Esse dizer deve, então, ser banido, pois só assim a linguagem atingiria seu fim: alcançar a verdade. Não se trata apenas de falar sobre a fala, ler o dizer ou falar de outra forma num esforço de diálogo, trata-se de limpar a linguagem de tudo o que possa desviá-la. Inclui-se aí tanto o sujeito quanto o gozo.

Há metalinguagem, como bem nos alertou Lacan, quando tentamos extrair os elementos mínimos de um discurso e apresentá-los de outra forma. Há metalinguagem quando escrevemos uma tese e temos que discorrer durante muitas páginas, de diferentes modos, para sustentar nosso argumento, pois para isso temos que revisar conceitos, elencá-los, escrever sobre o que já foi escrito. Ou seja, na tentativa de nos fazermos entender, recorremos o tempo todo à linguagem para dizermos melhor o que ela mesma nos impede de dizer mais claramente. Mas, por que então chamá-la *metalinguagem*? Esse procedimento é, antes, um esforço e mesmo uma mostra de nossa obsessão pelo sentido, mas não forja uma linguagem outra em relação à linguagem.

Se pensarmos assim, os diálogos platônicos são, sem dúvida, metalinguísticos, pois recorrem o tempo todo à definição e à refutação de definições dos termos e de seus usos.

Porém, Aristóteles é o primeiro a formular um princípio a partir do qual examinar um discurso. É claro, nesta época não se falava em metalinguagem, mas se tratava já de minimizar ou mesmo excluir os equívocos da linguagem a partir de um discurso pretensamente mais “limpo”, no caso, não contraditório. É esta metalinguagem que Lacan diz não existir.

Essa tentativa de purificar a linguagem se transforma ao longo dos séculos em uma exigência para a cientificidade. O discurso da ciência se baseia na exclusão do sujeito, ele não pode estar aí implicado sob o risco de contaminar a pesquisa. Falar de amor então, nem pensar, nada há de científico aí e é aí que Lacan vai nos situar a entrada da psicanálise no discurso científico:

Falar de amor, com feito não se faz outra coisa no discurso analítico. E como não sentir que, em relação a tudo que se pôde articular depois da descoberta do discurso científico, trata-se, pura e simplesmente, de perda de tempo? O que o discurso analítico traz – e é talvez, no fim de tudo, a razão de sua emergência num certo ponto do discurso científico – e que falar de amor, é, em si mesmo, um gozo (1985[1972-73], p.112).

Mais uma vez fica clara a diferença entre a não conveniência de que fala Lacan e a interdição de falar sobre “isso” da ciência, ou do falar “sem sentido” aristotélico. Em Lacan, o princípio da linguagem muda: não mais a não contradição aristotélica e sim o “não há relação sexual”. Do sentido único e referencial à ausência de sentido, ou ainda ao sentido ab-sexo, essa mudança determina o aforisma “não há metalinguagem”. Façamos então uma breve passagem por uma formulação linguística acerca da metalinguagem e sua busca pela cientificidade para, em seguida, contrapô-la à formulação lacaniana.

Como Lacan explicita poucas vezes suas fontes, não temos certeza sobre qual leitura, além do livro Gama e do *The meaning of meaning*, o levou a discutir a metalinguagem. Como sabemos do seu interesse por Jakobson, vamos buscar neste autor o texto das *Afásias* (já trabalhado por nós), usado por Lacan para formular suas noções de metáfora e metonímia e no qual o linguista utiliza-se das mesmas para definir a metalinguagem:

A similaridade das significações relaciona os símbolos de uma metalinguagem com os símbolos da linguagem a que ele se refere. A similitude relaciona um termo metafórico com o termo a que substitui. Por conseguinte, quando o pesquisador constrói uma metalinguagem para interpretar os tropos, possui ele meios mais homogêneos para manejar a metáfora, ao passo que a metonímia, baseada num princípio diferente, desafia facilmente a interpretação (2007[1975], p.61).

Jakobson usa os mecanismos da linguagem para falar sobre como funcionaria uma metalinguagem, ou seja, para ele, os mecanismos são os mesmos, o diferencial sendo a

simplificação da interpretação. Essa simplificação se dá pela homogeneização dos “meios de manejar a metáfora”. Mais homogêneos por se tratar de uma relação termo a termo, trata-se, então, de uma redução de material a partir da qual se busca uma interpretação mais precisa.

Voltemos ao *Seminário 16*:

Se vocês fazem uma redução do material, por que é? Acabo de lhes dizer: é para valorizar um funcionamento em que captam essas consequências. A partir do momento em que captam essas consequências, vocês as articulam numa coisa que têm todo o direito de considerar como uma metalinguagem – exceto pelo fato que esse *meta* só pode gerar confusão. É por isso que eu preferiria contentar-me em dizer que destacar no discurso o que convém chamar pelo nome, a lógica, é sempre condicionado por uma redução do material, e por nada mais (LACAN, 2008[1968-69], p.34).

Por que o *meta* geraria confusão? Por pressupor uma linguagem que foge dos equívocos da linguagem. A metalinguagem surge como uma tentativa de purificar a linguagem, retirar os equívocos e confusões nela gerados e deixar apenas os elementos inequívocos. Cria-se, então, uma divisão: de um lado, a linguagem dita por eles natural ou objeto, e de outro, a metalinguagem, sistema interpretativo e purificador. Ou seja, no sistema metalinguístico, a mesma língua é dividida em linguagem natural e metalinguagem, divisão que daria à última as condições necessárias para uma interpretação não contaminada pela primeira. Assim, a primeira é o objeto de estudo da segunda, e esta, ao se libertar dos equívocos presentes na outra, seria capaz de dizer o que a outra quer dizer. A partir da pureza da metalinguagem, a linguagem natural poderia ser devidamente interpretada e o sentido original finalmente encontrado.

o positivismo-lógico procede desta exigência que um texto tenha um sentido apreensível, o que o conduz a uma posição que é esta: um certo número de enunciados filosóficos ficam desvalorizados a princípio, pelo fato de que eles não dêem nenhum resultado apreensível quanto à busca do sentido (LACAN, 2008[1968-69], p.59).

Neste trecho, encontramos mais uma justificativa para nossa escolha: “a exigência que um texto tenha um sentido apreensível” é exatamente a exigência aristotélica, o critério criado por Aristóteles para banir o discurso dos sofistas. Vamos agora desdobrar os motivos do “não há”, que em Lacan antecede a metalinguagem. Faremos isso por duas vias já trabalhadas: pelo *witz* e sua estrutura tríplice, depois pelo “não há relação sexual”.

A estrutura tríplice do *witz*, como já vimos, exige não um dito, mas um dizer. O dito em si não sustenta um *witz*, é preciso recontá-lo, transmiti-lo, ou seja, é preciso, a cada vez, dizê-lo. Logo, não se trata de um sentido a ser extraído de um dito, mas de um dizer que

engendra um sentido inesperado, e mesmo, não encontrável no dito. A leitura mesma de Freud nos mostra isso: se desdobramos o dito, se o transformamos de forma a explicitar seu sentido, não há mais *witz*, não rimos mais e nem nos interessamos em contá-lo a outra pessoa. Nada mais brochante que a explicação de uma piada, jamais pensamos em contá-la a outra pessoa e muito menos nos vemos contando-a sem pensar. Esse explicar, se deter no dito para extrair dele um sentido, é o procedimento da metalinguagem.

Ao extinguir o equívoco, a metalinguagem extingue o riso, logo, a metalinguagem extingue a transmissão. Transmissão, como vimos com Saussure, caracterizada pela desvinculação (nos termos dele) entre significante e significado. O *witz* explicita esta desvinculação, não por supor uma vinculação inicial, como faz Saussure, mas, justamente, por se forjar em uma estrutura na qual um significante não está ligado a um significado e sim encadeado em uma cadeia de significantes. Se ele produz riso é por fugir da produção de um sentido esperado, conhecido, já sabido. O *witz* pertence ao modo de funcionar do significante e, ao mesmo tempo, foge a ele, pois passa pelas operações de metáfora e/ou metonímia, mas não produz um sentido antecipável.

Assim, o *witz* abre na linguagem uma via cujo fim não é o sentido; o fim do *witz* é, antes, a transmissão: se não há transmissão não há *witz*. Por isso o escolhemos à guisa de outras formações do inconsciente. Quando trabalhadas, todas elas mostram o fracasso da metalinguagem, pois os equívocos de que são feitas não encontram nesta um termo “limpo” correspondente, com isso, elas evidenciam a falha do *meta*. Há algo da linguagem impossível à metalinguagem, poderia se objetar a essa constatação o objetivo mesmo da metalinguagem: livrar a linguagem dos equívocos, porém, se pretende ser a avalista da linguagem, cabe a ela levar em conta todas as produções desta. Ao tentar fugir do equívoco, a metalinguagem nega a relação significante – significante e fica restrita a um ascetismo infértil.

Se a perda do riso equivale à perda da transmissão é porque bane o sujeito da enunciação. Já vimos esta estrutura e podemos, agora, relacionar a limpeza metalinguística à exclusão do sujeito. Ao pretender forjar uma linguagem sem equívocos, baseada na relação significante-significado e não mais na relação significante-significante, a metalinguagem produziria como consequência a impossibilidade do surgimento do sujeito, pois, como já vimos, este só advém da relação entre significantes. Mais, ao propor a relação significante-significado como fundante, a metalinguagem pretende deter todo saber sobre a linguagem, ou seja, nada escaparia à metalinguagem, mesmo a impossibilidade de surgimento do sujeito seria algo da ordem do êxito e não da ordem do inalcançável.

Como já vimos o encadeamento significante é possibilitado pela falta de um significante, poderia então a metalinguagem se fundar na falta de correlação com os equívocos da linguagem? Ou seja, na existência de um elemento não inscritível nela? Não, pois, esta “falta” é “planejada”, o impossível não é inalcançável e sim dispensado. Justamente, a tentativa da metalinguagem é obliterar as formações do inconsciente mantendo a questão entre o sentido e o *non-sens*, ou seja, para a metalinguagem só é válido o que faz sentido e este se mede por sua oposição ao não sentido ou ainda à falta de sentido.

Neste ponto, não podemos negar o aristotelismo de Freud que mantém durante todo o livro sobre o *witz* a dialética sentido/*non-sens*. Em muitos momentos a pergunta de Freud é sobre a relação entre ambos: estaria o sentido escondido sob o semblante de *non-sens* ou o contrário? Não se trata exatamente de negar ou tentar expulsar o *non-sens*, mas a dialética é, em seu texto, perene, e o *witz*, considerado por ele como o mais elaborado, é aquele que revela um sentido por trás do *non-sens*. Mas este aristotelismo é, também, quebrado pelo próprio texto freudiano, que insiste em mostrar o quão insuficientes são as classificações que ele tenta armar para dar conta da insuficiência da dialética sentido/*non-sens*; ela sempre se mantém, mas ele insiste em mostrar através das idas e vindas do próprio texto, das tentativas de elaboração nele apresentadas, que não é bem isso. Já no *Seminário 5*, Lacan tenta quebrar essa dialética, não apenas pelo texto, mas propondo o pouco-sentido e o passo-de-sentido. Ligados, respectivamente, à metonímia e à metáfora eles desembocam no sentido pela via do prazer, um novo sentido passa pelo crivo do Outro e gera prazer ao falante.

Qual gap leva Lacan da dialética sentido/*non-sens* ao *ab-sens*? A relação sexual, ou melhor, o “não há relação sexual” como primeiro princípio da linguagem. Aqui a impossibilidade não é intencional e sim lógica. O “não há relação sexual” forja o *ab-sens* na medida em que apresenta a impossibilidade lógica de uma linguagem plena. Ao “não cessar de não se escrever” a relação sexual mostra o furo do tesouro dos significantes e impede a generalização da significação. Ou seja, a linguagem é incompleta e não tem como significar tudo, mais: há na linguagem algo que não pode ser significado, que escapa à significação e ao sentido, a isso, Lacan dá o nome de *ab-sens* ou ainda *sens ab-sexe*.

O *sens ab-sexe* surge da impossibilidade de escrever a relação sexual. É um sentido que se forja como subtração. Não há como escrever a relação sexual contemplando as características de uma lógica pela diferença fundamental entre os significantes que seriam seus elementos, ao tentar escrevê-los algebricamente fica patente a impossibilidade de colocá-los em relação (vide as escrituras trazidas por Lacan na aula “Uma carta de amor” do

Seminário 20) O não todo que precede a mulher faz dele não relacionável com o exceto-um masculino. Tampouco no discurso esses significantes se conjugam, o que sobra da tentativa de colocá-los em relação é sempre da ordem do desentendido. Não há um dizer que contemple a relação sexual a não ser aquele que nos diz que nela algo não vai. Não se produz nem um sentido único nem um *non-sens* no qual uma pitada de sentido nos orientaria, não poder colocá-los em relação, nem algebricamente nem discursivamente, faz dessa ausência uma subtração, ela fura a dialética sentido/*non-sens* e forja aí um sentido ab-sexo. A ausência de sentido forjada pelo princípio “não há relação sexual” inscreve no seio mesmo do sentido um sentido ab-sexo, que não cabe no princípio de não contradição.

Sobre a quebra desta dialética, Cassin nos diz: « C’est le hors-sens (*logos* de plante), lui seul et rien d’autre que lui, qui revient pour faire trou dans le sens/non-sens. Il revient comme estime au sens, en tant qu’ab-sens »²² (2012, p.183). Falar por falar e não para significar, falar por falar e não para chegar à verdade é o movimento que faz retornar o fora-de-sentido enquanto furo ao núcleo sentido/*non-sens*. Se Aristóteles o exclui da humanidade, Lacan encontra nele as vias para sua prática e trabalho para seu ensino.

O psicanalista francês não exclui de seu ensino o princípio de não contradição, antes, ele precisa deste princípio para propor o seu: “não há relação sexual”. Ao colocar estes dois princípios em diálogo, Lacan mostra, inclusive ao criar o neologismo ab-sens, o funcionamento da linguagem que interessa ao psicanalista. A passagem pelo “não há metalinguagem”, colocada por ele a meio caminho entre os dois princípios, é fundamental, pois, ela mostra o valor de ato de uma enunciação: por mais que seja possível voltar sobre o enunciado, é impossível, ao sujeito da psicanálise, voltar à posição na qual ele estava antes de da enunciação. A enunciação tem estatuto de ato e, como tal, não é eliminável, desde que enunciou, a posição do sujeito mudou, e ele não tem como voltar sobre sua enunciação; por mais que retome o enunciado, a enunciação não volta, e, tampouco, a posição em que ele estava antes a tê-la proferido. Não há metalinguagem, então, porque não há como voltar uma enunciação, quando se volta, já não se é o mesmo e, assim, a própria enunciação já não é a mesma. A enunciação é, então, um ato, pois implica a irreversibilidade do tempo e, concomitantemente, da mudança de posição de quem enuncia.

²² “É o fora de sentido (*logos* de planta), ele apenas e nada além dele, que volta para fazer furo no sentido/*non-sens*. Ele volta como êxito ao sentido, como *ab-sens*” (Tradução nossa).

Mas por que *ab-sens*? Este é apenas um dos jogos homofônicos com a palavra *sens* (sentido) feitos por Lacan: *ab-sens* soa como *absence* (ausência). Vamos destrinchar a palavra: *Ab* é um prefixo latino que em francês carrega tanto a ideia de afastamento/separação quanto a de origem, *ab-sens* poderia ser entendido, então, tanto como separado do sentido quanto como originado no sentido. Em termos teóricos e de concepção de linguagem poderíamos dizer que ele foi separado do sentido pelo princípio de não contradição e retorna a este (enquanto furo) pelo princípio “não há relação sexual”. Este retorno se dá pela via da primazia do significante, ou seja, por um funcionamento no qual o sentido não é senão um efeito.

Como é próprio à lógica significante não nos cabe fixar um sentido para uma palavra, nem procurá-lo apenas em sua etiologia. É tentador permanecer nas “descobertas” do parágrafo anterior, mas, como aprendemos com Lacan, entrar em seu ensino exige esforço. Não descartamos o dito parágrafo, mas não nos contentamos com ele, afinal, parece muito encaixadinho, caindo como uma luva em nossa sequência o que seria um contrassenso em se tratando de *ab-sens*. Voltemos, então, à homofonia: ao falar *ab-sens* se ouve *absence* (ausência), ao ler a fala: ausência de sentido. Trata-se então de uma ausência de sentido no seio mesmo do sentido; um furo na dualidade sentido/*non-sens*, ou seja, um elemento que não pertence nem a um nem a outro e se faz presente enquanto ausência. Não mais separado, mas subtraído (uma ausência de sentido no seio do sentido), o *ab-sens* opera topologicamente.

Tentemos agora conjugar esses dois parágrafos (para não fugir à metalinguagem, mas ultrapassá-la). No campo da concepção da linguagem podemos situar o *ab-sens* como um elemento originário da dialética sentido/*non-sens* e separado desta pelo princípio de não contradição, no qual aparece como fora do sentido, *logos* de planta, fora do humano, não fala (“falar é significar algo”). Já o princípio “não há relação sexual” sustenta um “retorno” do *ab-sens* à fala, sua relação com o par sentido/*non-sens* é de extimidade, ou seja, ele não pertence a nenhum deles, mas, como ambos, é efeito das operações da linguagem. No campo da estrutura, ou melhor, da leitura dos elementos mínimos, o *ab-sens* é excluído pela não-contradição e incluído, enquanto exclusão, pelo “não há relação sexual”. E topologicamente podemos mostrá-lo.

Por que topologicamente? Por não trabalhar a partir da lógica dentro/fora, mas da topológica: o estudo da relação entre os lugares. Trata-se de pensar uma “*exclusão interna*” (1994, p.7), como nos diz Darmon em seus *Ensaio sobre a topologia lacaniana*. Seguiremos

com ele no próximo tópico a fim de refinar a noção de topologia no ensino de Lacan e relacioná-la com o que passaremos a chamar de topologia do sentido.

3.3 HÁ TOPOLOGIA – A ESTRUTURA MÍNIMA E O SABER-FAZER-COM

Vamos agora nos aproximar da topologia com a ajuda de alguns leitores de Lacan, neste caso, dois argentinos: Eidelsztein e Tomei e um francês Marc Darmon. Com o primeiro e o terceiro percorremos alguns conceitos fundamentais, o segundo nos guiará no saber-fazer topológico.

Começemos com a questão da sincronicidade proporcionada pela topologia trazida por Eidelsztein:

Tanto los modelos, como los esquemas y los grafos, son formas de presentar estos conceptos y sus relaciones de manera “sincrónica”; en ellos todos los conceptos puestos en juego están dados simultaneamente. Por el contrario, cualquier presentación discursiva implica necesariamente la “diacronia” (...) La presentación discursiva, aunque no lo parezca, contribuye poco a que el lector articule, porque éste tiene que conservar en su memoria todo lo que fue dicho o leído con anterioridad. Los modelos, esquemas y grafos intentan favorecer la articulación de los conceptos por parte del lector. Pero sólo cumplen esta función cuando se los puede manejar con cierta comodidad (2010, p.9)²³.

A topologia proporciona, então, um modo sincrônico de apresentar os conceitos, e este poderia auxiliar a articulação destes mesmos conceitos pelo leitor, esta é uma diferença fundamental entre a exposição topológica e a discursiva. Mas, além disso, há outra diferença fundamental: tanto a topologia quanto a álgebra “al operar sólo con letras, evita toda relación con el significado²⁴” (2010, p.15). Nesta esteira, o psicanalista argentino vai nos dizer, por exemplo, que não se deve “traduzir” o A por Outro, pois o primeiro é a inscrição algébrica do segundo que, como tal (como Outro), não é algébrico. Ainda, a modificação do A pela inicial de Outro correspondente em qualquer língua seria um erro, assim se usássemos em português

²³ “Tanto os modelos, como os esquemas e os grafos, são formas de apresentar estes conceitos e suas relações de maneira “sincrônica”; neles, todos os conceitos postos em jogo estão dados simultaneamente. Ao contrário, qualquer apresentação discursiva implica necessariamente a “diacronia” (...) A apresentação discursiva, ainda que não pareça, contribui pouco para que o leitor articule, porque este tem que conservar em sua memória tudo o que foi dito ou lido anteriormente. Os modelos, esquemas e grafos tentam favorecer a articulação dos conceitos por parte do leitor. Mas, só cumprem esta função quando se os pode manejar com certa comodidade” (Tradução nossa).

²⁴ “Ao operar apenas com letras, evita toda relação com o significado” (Tradução nossa).

no lugar do A (pretensamente escolhido por ser a inicial de Autre) um O (de Outro) cometeríamos um erro, pois não estaríamos levando em conta que na escrita de Lacan o A (e não o Autre) é algébrico. Assim, também a topologia não se presta a ser uma metáfora da estrutura, mas a mostrar a estrutura de forma sincrônica.

Sigamos com o argentino: “Finalmente, la *topología*, cuya denominación primera fue *analysis situs* y su etiología es ‘tratado sobre el lugar’, estudia los invariantes topológicos, absolutamente cualitativos y no métricos”²⁵ (2010, p.16). O caminho da geometria euclidiana à topologia seria aquele que obtém “*dimensiones com propiedades menos numerosas pero más esenciales*” (2010, p.16).

Fica clara a distinção entre falar sobre e articular conceitos pela fala e mostrar as relações entre eles de forma sincrônica seja algébrica (matemas) ou topologicamente. No primeiro caso não temos como escapar à significação e à busca pela verdade, como nos diz Cassin, desde que Aristóteles nos colocou neste lugar nele estamos. Já o segundo escapa à necessidade de significar, na medida mesma em que mostra as relações ou por “termos” (trata-se de letras) intraduzíveis, ou por figuras não metrificáveis. Enquanto o discurso busca refinar suas análises, mas sempre conta com mais e mais elementos para fazê-lo, a topologia reduz seu trabalho à análise das relações entre os elementos mínimos que forjam um conjunto, uma figura, um espaço.

Mas, para refinarmos essa diferença, vamos agora às propriedades trabalhadas pela topologia: “la topología es una rama de las matemáticas que se ocupa de determinadas propiedades, como la vecindad, el limite y la continuidad, de colecciones relacionadas a elementos físicos o abstractos”²⁶ (EIDELSZTEIN, 2010, p.17). Trata-se, então, das propriedades que regem as relações entre conjuntos, ou seja, nem só de figuras é feita a topologia. As figuras são “conjuntos de pontos” e um ponto pode ser feito por “fenômenos, estados, funciones, figuras, valores de variables, entre los cuales existen relaciones similares a las relaciones espaciales usuales (continuidade, distância etc.)”²⁷ (EIDELSZTEIN, 2010, p.17). Assim, se configura o espaço topológico, doravante τ , como um espaço feito não por

²⁵ “Finalmente, a *topologia* cuja denominação primeira foi *analysis situs* e sua etiologia é ‘tratado sobre o lugar’, estuda os invariantes topológicos, absolutamente qualitativos e não métricos” (Tradução nossa).

²⁶ “A topologia é um ramo das matemáticas que se ocupa de determinadas propriedades, com a vizinhança, o limite e a continuidade, de coleções relacionadas a elementos físicos abstratos” (Tradução nossa).

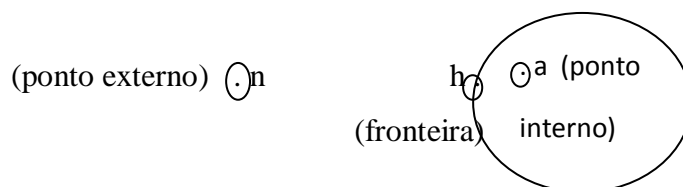
²⁷ “fenômenos, estados, funções, figuras, valores variáveis, entre os quais existem relações similares às relações espaciais usuais (continuidade, distância, etc)” (Tradução nossa).

medidas e formas, mas pela relação entre conjuntos cujas características sejam compatíveis com a formação de um espaço, vejamos essa operação em mais detalhes.

Assim, uma topologia é formada a partir de um conjunto: a topologia de um conjunto X é uma coleção τ de subconjuntos abertos de X . A marca escrita do conjunto, subconjunto ou intervalo aberto, é o parêntese. Um conjunto fechado é escrito entre colchetes. Em $(1,2)$, por exemplo, temos um conjunto aberto que vai de 1 a 2, sendo os infinitos elementos entre 1 e 2 pertencentes ao conjunto e representados topologicamente como pontos. Todo conjunto aberto tem infinitos elementos mais o conjunto vazio, pois seus elementos (pontos internos) estão entre, pelo menos, dois pontos que os delimitam (fronteira).

Em um conjunto aberto as relações entre os elementos e os subconjuntos entre si e com X vão determinar τ (o espaço topológico). Os elementos podem ser apresentados como pontos e localizados por bolas (círculos) que os circundam e definem o espaço ao qual pertencem. Assim, na representação clássica de um conjunto, temos uma circunferência, e dentro e fora dela, os elementos são representados por pontos, estes elementos são *pontos internos* se a bola que os circunda for interior à circunferência. Os *pontos internos* são os elementos que pertencem ao conjunto. Todos os elementos cuja bola for exterior à circunferência, que representa o conjunto, são externos ao conjunto, ou seja, não pertencem a ele. Ainda há os elementos cuja bola está um pouco dentro e um pouco fora da circunferência, são aqueles localizados no traçado mesmo da circunferência e formam a fronteira do conjunto.

Figura 3- Topologia: Ponto Externo, Fronteira e Ponto Interno



Vamos, então, explanar sobre as propriedades topológicas do espaço formado pelo conjunto. Primeiro, precisamos falar sobre o conceito de *proximidade* ou *aderência*: é a relação de um ponto infinitamente próximo a um conjunto (quando a distância entre este ponto e qualquer ponto do conjunto for menor que um número positivo). Proximidade ou aderência, assim pode se chamar esta relação, mais, todo ponto de um conjunto é, necessariamente, aderente a este conjunto, pois está infinitamente próximo a, pelo menos, alguns dos pontos que formam o conjunto. Ainda, todos os pontos de um subconjunto são aderentes ao conjunto. Por sua vez, um conjunto é dito aderente a outro quando contém ao

menos um ponto aderente em comum, assim: “a circunferencia de un círculo es adherente al interior” (EIDELSZTEIN, 2010, p.18).

A *continuidade* é a característica de um conjunto que não pode ser dividido e, ao mesmo tempo, deixar de ter pontos aderentes entre os dois novos conjuntos formados, ou seja, mesmo se dividido em dois conjuntos há continuidade quando restam pontos aderentes, não se formam duas figuras, mas, sim, uma com características diferentes da primeira (como no exemplo da banda de *Moebius*). A *fronteira* caracteriza as relações entre alguns dos pontos de um conjunto com alguns dos pontos do espaço externo a ele, assim: um conjunto de pontos aderentes tanto ao conjunto quanto a seu complemento²⁸ forma uma fronteira (na representação clássica é o próprio traço da circunferência). *Ponto interior* é um ponto não aderente à fronteira entre o conjunto e o espaço, ele pertence necessariamente ao conjunto X, como já vimos. *Aplicação ou transformação contínua*: é quando a transformação do conjunto não modifica suas aderências, ou seja, mesmo mudando a figura, a relação entre os pontos não se modifica, pontos internos ou externos não viram fronteiras ou vice-versa, e tampouco pontos internos se tornam externos ou vice-versa, a topologia continua a mesma (EIDELSZTEIN, pg.18/19).

Poderíamos, agora, mergulhar em uma série de analogias para justificar a escolha de Lacan pela topologia. Mas lembremos do alerta de Lacan sobre seu ensino não poder ser lido como um sistema e, ainda, que a topologia nesse não cumpre papel de metáfora, mas é introduzida a fim de mostrar a estrutura mesma. Tenhamos, então, calma para não explicar apressadamente um trabalho de décadas ou tentar achar respostas fechadas para um ensino que não cessou de se refazer.

É verdade que a complexidade deste ensino, tanto em relação aos seus temas, quanto ao estilo nele impresso, por vezes nos dão, na ânsia de aceder a um sentido, a algo já conhecido, vontade de simplificar, de encontrar logo uma resposta e permanecer com ela, até o fim. Esta ânsia, busca, obsessão pelo sentido, muitas vezes, nos cegam e faz acharmos que já entendemos, já sabemos, encontramos, enfim, a resposta para o enigma, e ela abrirá doravante todas as portas. Há uma dureza no ensino lacaniano que pode ter como efeito (muitas vezes presenciado) uma rigidez em sua interpretação, um fechamento em relação a alguns temas cruciais que passam a ser considerados como já resolvidos, porque Lacan falou deles. Essa espécie de mistificação do psicanalista francês parece contrária a todo seu ensino

²⁸ Complemento é o termo usado para nomear o espaço externo à figura (junção de pontos) topológica formada por um conjunto.

e, no entanto, está espalhada pelo mundo. Não são raros os ditos lacanianos que saem a bradar aforismas de Lacan como se fossem verdades absolutas, ou a responder questões com uma palavra, um desenho de uma figura topológica, um matema. As múltiplas interpretações a que Lacan se presta desembocaram, também, em fundamentalismos, mas voltaremos a esta questão mais adiante.

Vamos, então, à questão deste tópico: “Pero, para qué nos sirve la topología?”, Eidsztein articula a esta uma série de perguntas entre as quais muitas referentes à prática clínica, para terminar o parágrafo assim: “Todas estas preguntas se apoyan en una fundamental: “cómo se accede a la estructura?” Las nociones de la topología y especialmente sus invariantes topológicos serán la vía”²⁹ (2010, p.12).

Mas de que estrutura nos fala Eidsztein? Será da estrutura da linguagem? Será que não podemos mesmo encontrar aí analogias, ou fazer da topologia uma metáfora para falar de outro jeito sobre a linguagem? O próprio Lacan parece às vezes fazer essa forçagem e foi mesmo duramente criticado por alguns matemáticos pelas distorções que teria realizado na tentativa de levar a psicanálise a dialogar com a matemática. Muitas destas críticas são pertinentes, porém não entraremos aqui em debate com elas, pois este não é o tema central de nossa tese. O que nos interessa é o esforço de Lacan em sua tentativa de tornar transmissível algo da teoria psicanalítica, sendo um dos recursos por ele usados essa aproximação à matemática. Ou seja, queremos aqui trabalhar com as tentativas feitas por Lacan sem tomá-las como prontas, únicas ou detentoras de uma pretensa verdade sobre a psicanálise.

Para tanto, vamos voltar ao *Seminário 20*, mais especificamente a sessão *Rodinhas de barbante*. Nela, Lacan apresenta as ditas *rodinhas*, o nó borromeano “e o que ele tem a ver com a escrita, no que eu a defini como aquilo que deixa de traço a linguagem” (1985[1972-73], p.167). Talvez aqui encontremos uma pista de como usar a topologia para trabalhar questões da psicanálise. Para Lacan, tanto a topologia quanto a álgebra são feitas por este “traço” deixado pela linguagem, elas seriam a possibilidade de chegar aos elementos estruturais pela via da redução. Uma escolha divergente àquela feita pelos metalinguistas, cuja finalidade seria encontrar um sentido único para as palavras; ao buscar a álgebra e a topologia, Lacan não pretende apagar os equívocos próprios à linguagem e sim apresentar a estrutura mínima da qual são feitos a fim de lê-los com maior precisão.

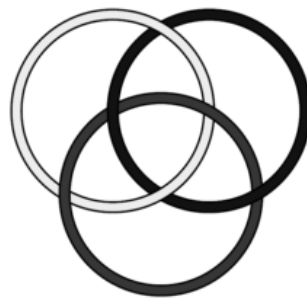
²⁹ “Todas estas preguntas se apoyan en una fundamental: “como se accede à estrutura?” As noções da topologia e, principalmente, suas invariantes serão a via” (Tradução nossa).

Assim, Lacan não vê na unificação do sentido uma via para chegar ao sentido/verdade finais, antes, ele propõe um trabalho de redução da linguagem para tornar mostráveis seus elementos mínimos, ou seja, aquilo sem o qual ela não seria linguagem. Ao proceder desta maneira, os equívocos da linguagem se tornam não problemas, doenças a serem extirpadas, mas, efeitos passíveis de serem lidos e parte fundamental da linguagem.

Nesse esforço de tornar legíveis e transmissíveis questões muito complexas, Lacan não cessa de nos alertar: “prestem bem atenção aqui – não fiquem cativados por esta imagem. Vou lhes mostrar um outro meio de resolver o problema” (1985[1972-73], p.168). O uso que ele faz da topologia se funda em “mostrar um outro meio de resolver o problema”. Ao esquecermos isso, podemos ficar cativos às imagens, o que nos impossibilitaria qualquer leitura. Para ler é preciso deixar de ser cativo à imagem para conseguir ver nela a estrutura, ou seja, ver como se estabelecem as relações entre os elementos mínimos e não apenas a forma produzida por eles.

Vamos seguir nesta aula de Lacan, ele nos apresenta aí o nó borromeano, mas não apenas o clássico, no qual três anéis se enodam de tal modo que ao romper um, todos se soltam. O psicanalista nos mostra esta estrutura sendo replicada por um número infinito de anéis, tendo sempre como resultado de um corte o desatamento de todos os anéis. Das *rodinhas de barbante* assim dispostas “resulta uma cunhagem, disso de ser o cruzamento de duas continuidades que aparam uma terceira” (1985[1972-73], p.179). Mais, “aí está um fenômeno que tem a seu favor não ser em ponto algum localizável” (1985[1972-73], p.179), ou seja, não temos como definir qual *rodinha* mantém todas juntas, pois qualquer uma, ou todas, cumpre esse papel. Não temos como dizer: “Ah, achei, é esta, aqui está a chave, o que mantém todas juntas”, pois pela estrutura borromeana um corte em qualquer uma das *rodinhas* faz com que todas se desnodem.

Figura 4- Nó Borromeano



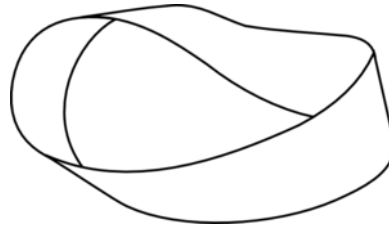
Vamos, é claro, trazer aqui a representação gráfica do nó borromeano, mas, através dela, não temos como “provar” o modo de articulação dessas *rodinhas*, é preciso pôr a “mão na massa”. Se não nos empenharmos em fazer os nós, rompê-los, reatá-los, acrescentar outro barbante, e assim por diante, tentando manter a estrutura topológica, não temos como adentrar a questão. O exercício de abstração não é aqui suficiente, a representação gráfica não nos ensina o manejo, é preciso fazer e desfazer e refazer e mudar o jeito de fazer etc. Lidar com topologia é uma lida, um “mãos à obra”, um manejar e encontrar nesse manejo a estrutura, ou seja, a relação entre os elementos mínimos.

Voltemos rapidamente ao *Seminário 16*:

Voltemos ao meu discurso e ao que pretendo com um discurso válido. Para empregar uma metáfora que me sucedeu usar muitas vezes para fazê-los entender, vou compará-lo ao traçado da tesoura nessa matéria da qual falo quando evoco o real do sujeito. A maneira como o traçado de tesoura cai na estrutura, ela se revela o que é. Se passarmos o traçado de tesoura em algum lugar, as relações mudam, tanto que o que não se via antes se vê depois. Dizendo, ao mesmo tempo, não ser uma metáfora, que illustrei com o traçado da tesoura na banda de *Moebius*, que a transforma numa banda que já não tem nada a ver com o que era antes. O passo seguinte a ser dado é perceber, a partir dessa transformação, que o traçado da tesoura é, em si mesmo, toda a banda de *Moebius* (2008[1968-69], p.31).

A topologia aparece aqui como saber-fazer, não importa a figura topológica, o que está em jogo na topologia é um saber-fazer-com-a-estrutura. Trata-se de um aporte da estrutura pela via de um saber que só se articula enquanto fazer, se não se faz topologia não há como articular um saber sobre a estrutura topológica de uma figura. Como podemos ler o exemplo de Lacan “o traçado da tesoura é, em si mesmo, toda a banda de *Moebius*”? Para quem já maneja a banda não é difícil, um corte em uma forma cilíndrica gera a duplicação de suas bordas, um cilindro tem duas bordas, quando fazemos um corte ele se divide formando dois cilindros e gera, portanto, quatro bordas. Uma banda de *Moebius* tem apenas uma borda, mas, não podemos saber disso apenas visualizando-a, pois ela aparenta ter duas bordas e duas faces, quando percorremos com o dedo tanto a face quanto a borda, vemos que tem apenas uma, mas quando procedemos ao corte se explicita sua diferença em relação ao cilindro: ela não se divide, mas, quando voltamos a percorrer sua borda, percebemos que agora são duas e não mais apenas uma. O corte revela a estrutura, a banda de *Moebius* é o “traçado da tesoura”.

Figura 5- Banda de Moebius



Mas voltemos ao nó borromeano. Para manejá-lo de modo a fazer uma cadeia, não importa de quantas *rodinhas*, devemos dobrar cada uma dessas rodinhas e encadeá-las de modo a formarem um colar. Assim, as rodinhas ficam com aparência de “orelhas” e apenas uma delas sobra como *rodinha* “simples” para fechar a cadeia. Seria um nó borromeano? Só ao fazermos um corte em qualquer das rodinhas, e todas se soltarem, poderemos saber. Assim, a estrutura se revela pelo corte, ou seja, pela via de um fazer se pode articular um saber. Mais, se nos detemos nas características topológicas da figura podemos perceber que esta cadeia forma um toro. Como? Pela formação de um furo central ao redor do qual as *rodinhas* se encadeiam. O toro se caracteriza por ter uma estrutura particular quanto à relação interior/exterior. Diferentemente da banda de *Moebius*, o toro apresenta esta relação, ele tem um interior inalcançável pelo exterior, e vice-versa, e, ao mesmo tempo tem um furo central com o qual “limita, sin encerrar, a uma parte del espacio exterior que queda perfectamente identificada por su sola presencia” (TOMEI, s/d, p.99).

Figura 6 – Toro Borromeano

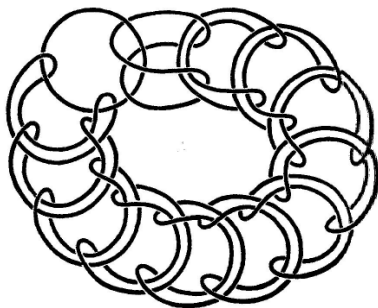
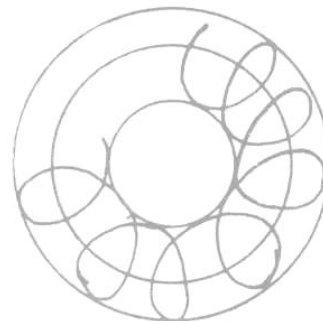
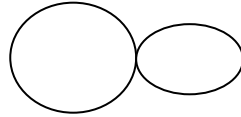


Figura 7- Toro



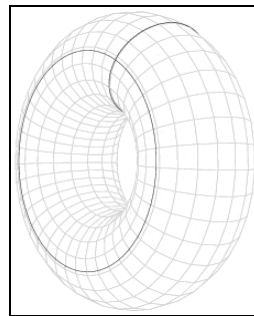
Um toro é uma superfície formada por duas circunferências, uma chamada geratriz e a outra diretriz. Uma se fecha sobre a outra, de modo a formar dois furos, um interno e outro interno/externo. É, então, uma figura feita por linhas fechadas e direcionável, ao contrário da banda de *Moebius*. O exemplo clássico é o de um pneu ou uma boia com um furo no meio. Tomei nos propõe a seguinte apresentação:

Figura 8 – Geratriz e Diretriz



Nela não podemos de saída apontar qual das circunferências seria a geratriz e qual a diretriz, pois isso depende do movimento feito por cada uma no espaço. Sobre as exigências de movimento de cada circunferência, para que ela se caracterize ou como diretriz ou como geratriz, remetemos o leitor ao livro de Tomei, mais especificamente ao capítulo dedicado ao toro, onde o autor as apresenta com muita precisão. O que nos interessa aqui é que tanto uma quanto a outra geram furos, a geratriz um furo “interno” (o furo das rodinhas de barbante), e a diretriz um furo externo/interno, o furo central (este, por ser parte de uma figura topológica não precisa estar exatamente no centro, precisa apenas ter uma posição de fronteira em relação à outra circunferência). Este último é externo à superfície, separado dela pelas linhas que forjam as circunferências, mas só existe se as circunferências o produzirem, e, mais, o toro só existe se existirem estes dois furos, não importando a posição deste externo/interno.

Figura 9 - Toro



A seguinte definição de topologia feita por Eidelstein pode nos ajudar:

La topología es, desde una perspectiva, la rama de la geometría que implica una exclusión absoluta de toda *dimensión mensurable*; permite, a su vez, tratar, de una forma absolutamente distinta de como lo hace el sentido común, el problema de la *relación espacial entre lo exterior e lo interior*, ya que opera con otra noción de *espacio*; siendo los invariantes topológicos aquellos que permanecen luego de las deformaciones de las superficies, erradica también todo problema vinculado con la *forma*³⁰ (2010, p. 23).

³⁰ “A topologia é, desde uma perspectiva, o ramo da geometria que implica uma exclusão absoluta de toda *dimensão mensurável*; permite, por sua vez, tratar, de uma forma absolutamente diferente de como o faz o sentido comum, o problema da *relação espacial entre o exterior e o interior*, e que opera com outra noção de *espaço*; sendo os invariantes topológicos aqueles que permanecem mesmo com as deformações das superfícies, erradica, também, todo problema vinculado com a *forma*” (Tradução nossa).

São, então, duas circunferências que produzem cada uma um furo. Lacan enxerga no encadeamento das rodinhas de barbante (geratriz) o modo de funcionar da cadeia discursiva $S1 \rightarrow S2 \rightarrow S3 \rightarrow S_n$. É o furo da demanda, onde se instala a frustração. Já no furo externo/interno, Lacan vai encontrar a operação mesma de extração do objeto *a*, ele se forja como um vazio, entorno do qual gira o discurso e se forja o desejo. Trata-se, então, de tomar a estrutura topológica para mostrar a estrutura da linguagem, as relações entre os elementos que produzem o toro explicita as relações entre os elementos que forjam a linguagem. É, como nos diz Eidelstein, um modo de aceder à estrutura, ou como nos diz Lacan, “um outro modo de resolver o problema”.

Como propomos aqui colocar em questão o sentido, tentemos apresentar na estrutura topológica o funcionamento do significante e a produção de sentido. A geratriz mostra o modo de funcionar da cadeia discursiva, o furo aí produzido é feito da dialética sentido/*non-sens*, que ao não encontrar um sentido único faz o significante remeter sempre a outro significante, é o furo sem o qual a linguagem não seria transmissível, ou seja, aquele que explicita a barra na relação significante/significado. A falha da significação, a impossibilidade de tudo significar, de encontrar, finalmente, uma relação significante/significado completa, abre o furo no qual se instala o *non-sens*.

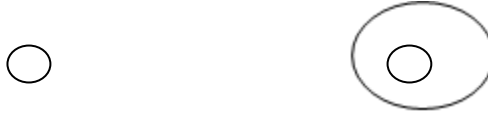
Já o furo da diretriz é forjado por este desenrolar infinito do discurso e mostra a subtração de sentido. No retorno do fora-de-sentido à dialética sentido/*non-sens*, o furo se estabelece como subtração, é o *ab-sens* (ausência de sentido), circundado pelo discurso, mas jamais alcançado por este. Ele não é interno ao discurso, não pertence à dialética sentido/*non-sens*, mas é uma subtração, ele retira toda esperança de encontro com um sentido único. É a ausência no seio mesmo da dialética sentido/*non-sens*, interno/externo, o *ab-sens* é feito de *sens ab-sexe*.

Graficamente podemos representar um toro desenhando primeiro uma circunferência e depois uma circunferência dentro desta circunferência, ou ao contrário, tanto faz. Vemos acontecer aí uma subtração, uma das circunferências subtrai da outra um espaço, no primeiro caso, a segunda circunferência subtrai um espaço da primeira formando nela um furo e criando uma nova fronteira; no segundo, a segunda subtrai da primeira uma fronteira com o espaço externo e faz da primeira o próprio furo. Mais uma vez, o discurso não é suficiente para articularmos um saber sobre o que se passa aí, é preciso fazer.

Figura 10 – Circunferência furada por circunferência



Figura 11- Fronteira externa subtraída por circunferência



Vemos aí a operação mesma do *ab-sens*, ele cria esse furo êxtimo à dialética sentido/*non-sens*, e faz dela o discurso corrente a nunca escrever a relação sexual. Ao mesmo tempo, efeito e causa desse furo, essa dialética nunca se completa e tem no *sens ab-sexe* não seu complemento, mas a expressão de sua falha. Esse *sens ab-sexe* não é um-sentido, mas, antes, menos-um-sentido. Não nos enganemos, isso não quer dizer que ele seja o sentido que falta para acedermos à metalinguística, ele é o sentido que falta como efeito pela não articulação entre dois significantes: homem e mulher. Por não haver relação sexual, há a ausência de um sentido enquanto efeito, ele é o sentido ausente por não poder ser produzido e só poder se presentificar enquanto ausência. Ao estabelecer o “não há relação sexual” como princípio da linguagem, Lacan infiltra nesta um elemento antes rechaçado e faz do *sens ab-sexe* subtração de sentido e não sentido.

O “não há relação sexual” faz da fala em “pura perda” o movimento mesmo da linguagem, e desta o aparelho do gozo. Trata-se, então, de fazer esse aparelho funcionar, e para isso o *logos* de planta vira o motor. Não se trata mais de estabelecer um-sentido, mas de fazer falar. Para Aristóteles, falar era correlato a significar, a mesma coisa para si e para os outros; para Lacan, falar é estar em pura perda, e cabe ao psicanalista ler nesta fala os elementos mínimos de um discurso e não procurar um-sentido.

Enquanto a metalinguagem tenta estabelecer um-sentido para um dito, a psicanálise se esforça por transformar o dito em dizer e assim, subtrair sentido. A primeira se caracteriza como procura por um sentido fixo, não alterável, através do qual se alcançaria a verdade; na segunda, trata-se de “buscar a causa mesma do discurso”, ou seja, o *a* pequeno, produzido pela subtração de sentido. Há *a* desde que o *A* seja barrado, não tenha como significar tudo; o *a* é o que vem se alojar no furo interno/externo ao toro e só pode fazê-lo por não ser encontrável, ou seja, por não preencher o furo. Assim, a subtração de sentido operada pelo

sens ab-sexe forja tanto um efeito de sentido quanto um efeito de furo e só opera pelo dizer, não há um dito que a funde.

Por subtrair sentido e se forjar como êxtimo, o *ab-sens* possibilita a transmissão (para Saussure, a transmissão existe quando “se isola o signo de sua significação e de qualquer significação que lhe sobrevenha” (2002, p.52)) e a operacionaliza tanto pela via do discurso (*witz*) quanto pela do matema e/ou topologia (Lacan). A segunda foi trabalhada no presente capítulo e mostra a estrutura de forma sincrônica, exige o saber-fazer-com e desloca o lugar do sentido. Se para Aristóteles e os metalinguistas, ele ocupa lugar central, com a topologia no ensino de Lacan, o sentido aparece como efeito e o lugar central é ocupado pelo vazio da estrutura mesma da linguagem. O saber-fazer-com-a-estrutura se equivale ao saber-fazer-com-a-linguagem, e o sentido surge como efeito no segundo, mas não como exigência no primeiro (que tem como articulador um efeito de furo).

Aqui retomamos nossa questão guia: a qual questão Lacan tenta responder através da topologia? Por que recorre a ela em seu ensino? As indicações de Lacan e as consequências no discurso daqueles que preferiram não as escutar nos apontam um caminho: a topologia entra no ensino de Lacan, assim como a álgebra e os matemas, não apenas como tentativa de uma transmissão plena, matemática, de suas formulações. Mas, antes, como uma via sincrônica de apresentar o que diacronicamente (pelo discurso) tentamos contornar: o furo.

Em nosso percurso até aqui, pudemos apresentar algumas das vias tomadas por Lacan na sua tentativa de transmitir a psicanálise e suas formulações sobre ela. Sua tentativa de falar a fala, mostrar a estrutura da linguagem, suas operações, seus desvios, faz com que seu discurso seja, muitas vezes, enigmático. A topologia parece entrar no ensino de Lacan pela via de uma elaboração que prescindia da produção de sentido e, ainda assim, articule saber. Enquanto a discursividade exige uma diacronia e, nesta, a criação de um sentido, a sincronia permitida pela topologia possibilita a apresentação da estrutura fora da relação com o sentido e evidencia o lugar fundante do furo.

Pela discursividade o furo aparece ou metaforicamente, por alusão, ou metonimicamente, pela impossibilidade de tudo dizer, por mais que se fale não se consegue dizer o que se quer dizer, ou ainda pela via do enigma, que evidencia o *ab-sens* e coloca o saber em questão (mote de nosso próximo capítulo). Assim, o efeito da discursividade é a criação de um sentido a partir das operações da linguagem que rondam o furo sem conseguir falá-lo. Já na topologia o furo surge enquanto efeito de estrutura, ele aparece de acordo com as relações estabelecidas entre os elementos e subconjuntos de um conjunto. Assim, para a

primeira, regida pelo saber-fazer-com-a-linguagem, o sentido é efeito; para a segunda, feita por um saber-fazer-com-a-estrutura, o furo é um elemento. Fora do sentido a topologia pode mostrar o furo que funda a linguagem.

A primeira via de transmissão (a partir do *ab-sens*), trabalharemos melhor no último capítulo, e já adiantamos: passa pela triangulação lógica, cultura e estilo. Pela operação de subtração, o *ab-sens* cria um espaço vazio não ocupável, o falante é exigido, então, a tomar posição para se virar com este vazio, ou seja, a enunciação “vigora” sobre o enunciado. Enquanto a metalinguagem e o discurso da ciência pretendem abolir o sujeito de sua enunciação, criando enunciados perfeitos, não contraditórios, a psicanálise exige que ele responda por sua enunciação, seja ela qual for.

Lacan passa, assim, do “não há contradição” aristotélico ao “há *sens ab-sexe*” tendo como ponte o “não há relação sexual”. Neste último, a passagem da negação “não há” à subtração “*sens ab-sexe*” funda na linguagem o espaço vazio, não dialetizável a partir do qual o sujeito pode e deve advir. “Não há metalinguagem”, “há *sens ab-sexe*” são a re-construção da ética psicanalítica.

Na esteira da discussão sobre os diferentes princípios da linguagem e seus efeitos, vamos agora adentrar o terreno dos discursos formalizados por Lacan. O discurso do psicanalista (não há relação sexual) e o discurso do universitário (não contradição) serão nossos personagens principais, cujo pano de fundo não será nada mais nada menos que o desejado saber (desejo de saber).

LACUNARES IV

“Não esperem portanto de meu discurso nada de mais subversivo do que não pretender a solução” (LACAN, 1992[1969-70], p.66).

“Freud, é preciso dizer, sustenta um discurso estranho, o mais contrário à coerência, à consistência de um discurso. O sujeito do discurso não se sabe como sujeito que sustenta o discurso. Que ele não saiba o que diz, ainda passa, sempre se o supriu. Mas o que diz Freud é que ele não sabe quem o diz. O saber – penso já ter insistido o suficiente para que isso lhes entre na cabeça -, o saber é coisa que se diz, que é dita. Pois bem, o saber fala por conta própria – eis o inconsciente” (LACAN, 1992[1969-70], p.66).

“Há vários termos. Se só forneci aqui essas letrinhas, não foi por acaso. É que não quero meter coisas aqui que tenham a aparência de significar. Não as quero significar, de modo algum, e sim autorizá-las. Autorizá-las já é um pouco mais do que escrevê-las” (LACAN, 1992[1969-70], p.161).

“O que fazem com tudo o que eu digo? Vocês gravam isso numa maquininha e, depois, fazem noitadas para as quais lançam convites – Tem uma fita do Lacan” (LACAN, 1992[1969-70], p.141).

4 DE QUE SABER?

No primeiro capítulo, trabalhamos algumas das questões fundamentais acerca do estatuto da linguagem no ensino de Lacan, tendo o *witz* como guia. No segundo, nos debruçamos sobre os princípios que regem a linguagem a partir de Aristóteles e Lacan, tendo como fio condutor o *ab-sens*. Neste quarto capítulo, entraremos na questão do saber, campo extremamente vasto e que, de saída, exige a formulação de uma pergunta para que não nos percamos nele: de qual saber³¹ falamos em psicanálise a partir de Lacan?

Colocamos esta pergunta já de saída por sabermos que não nos embrenhamos em um terreno qualquer, há uma vasta tradição filosófica a tratar do assunto. Porém, o tema de nossa tese exige que restrinjamos o âmbito de nossa pesquisa, pois de outra forma ela se tornaria infinita; escrevemos aqui sobre o ensino de Lacan, para isso, precisamos trabalhar diversos conceitos sem que seja possível, no entanto, entrar em toda a discussão que poderia ser feita em relação a cada um deles. Tal restrição é necessária e será percebida em cada um dos capítulos, teremos que fazer escolhas, sendo estas guiadas pelo tema de nossa pesquisa.

Ao nos propormos a estudar o ensino de Lacan, o *saber* se torna um conceito fundamental em nossa discussão, desde que possamos fazer o recorte cabível e pertinente à tese; trabalhar o saber no âmbito no qual estudamos: o ensino de Lacan. Assim, não buscamos uma definição conceitual e sim o modo como este conceito nos auxilia em nossa pesquisa. Para tanto, recorreremos a questões já trabalhadas (significante, sentido, desejo, demanda), para entrarmos em questões ainda intocadas (saber e discursos) a serem extraídas do *Seminário 17 – O avesso da psicanálise*.

Assim, trabalharemos o saber na perspectiva do ensino da psicanálise, apresentando as proposições, referentes a este, feitas por Lacan no seminário já citado. O saber aparecerá,

³¹ Neste capítulo vamos trabalhar exclusivamente com a noção de saber como S_2 , esta escolha está ancorada em tratar a linguagem como linha central da tese. Assim, trabalhar o saber como articulação significante se faz fundamental. Sabemos que esta escolha implica uma restrição na discussão do que seja o saber na psicanálise e mesmo sua diferenciação em relação ao conhecimento, discussões que poderiam nos ajudar em alguns pontos da tese. Porém, como já ressaltamos em outros momentos, é preciso restringir algumas discussões para poder elaborar e apresentar as questões fundamentais à tese e, neste caso, escolhemos trabalhar o saber como articulação significante a fim de mantermos o fio da linguagem que nos norteia.

então, como elemento do discurso, a ganhar diferentes status de acordo com a posição que ocupa.

4.1 DO ENIGMA DO DESEJO À SUPOSIÇÃO DE SABER

Começamos retornando aos elementos já visitados. A transformação da necessidade em demanda, e desta em desejo, só é possível quando da inscrição e da articulação significante. A soma: significante mais necessidade, marca a diferença do humano em relação ao animal. Freud já apontara essa diferença ao enunciar que no ser falante há algo de *Trieb* (pulsão), não *Instinkt* (instinto), a palavra escolhida por Freud é *Trieb*. *Trieb* é o que se instaura quando da falta de *Instinkt*, quando não há um saber-fazer de nascença e é preciso aprendê-lo, conquistá-lo, o que nos mostra, no detalhe, a pertinência da sedução.

A mãe precisa seduzir seu bebê, instaurar entre eles este campo que é o Outro, do qual ela extrai um gozo. Não apenas o gozo fálico, quando exhibe o corpo de seu bebê e suas pequenas habilidades ao público, nem o gozo Outro, que ela tem na relação com seu homem, mas um Gozo advindo desse campo criado entre mãe e bebê: o do Outro. O Gozo do Outro, do Outro enquanto campo do significante, seduz o bebê, e com esse ele vai ter de lidar, vai ter de saber o que fazer para não se tornar refém. Mas vamos aos poucos, deslindaremos esse imbróglio ao longo desse capítulo, colocando no centro a questão do saber.

O corpo só é marcado pela linguagem se o Outro se afeta com o padecimento deste corpo e esta afetação o faz evocar significantes que falem do próprio padecimento, para, logo em seguida, marcar a diferença entre seu afeto e este padecimento. Tomemos a cena clássica: para o bebê começar a caminhar a queda é inevitável e é necessário que sua queda provoque na mãe, ou em quem estiver cuidando dele, um susto e mesmo uma dor, a mãe logo diz: “Ai!”, o bebê então olha para ela, assustado, e ensaia um choro, e a deixa para a mãe voltar a falar: “Pronto, pronto, já passou”.

E por que esses “Ai! Au! Ui! Ui ui ui” produzem essa resposta da criança quando inicialmente a queda não a tinha feito chorar? Justamente, porque ao evocar um significante a mãe mostra o quanto este pequeno corpo afeta sua economia de gozo. Ela imprime na cena, que poderia passar em branco para a criança, o susto, a dor, o medo, e, com eles, o lugar

simbólico a ela destinado. A mãe se antecipa ao choro da criança para provocá-lo, para que a criança se sinta, através do que acontece com ela, no corpo dela, convocada a este outro lugar que é o da linguagem. Só assim, corpo e linguagem se atrelam, necessidade vira demanda.

Mas o que isto tem a ver com o saber? Depois de algumas repetições dessa cena, a criança não precisa mais ouvir o “Ai” de sua mãe para chorar, mesmo quando a mãe não está presente e a criança quer chamar sua atenção, ela chora e, quanto mais longe estiver a mãe, mais alto é o choro, e esta vem em seu socorro. A mãe vem correndo e sua fala já começa pelo “Pronto, pronto, já passou”, dependendo do tipo de choro ela pode até não vir correndo e dizer: “Viu? Ele sabe direitinho o que fazer para eu sair correndo”. Ou ainda quando, depois de semanas tentando tocar na mamadeira, o bebê começa a colocar as duas mãozinhas em volta dela enquanto a mãe a segura, o que diz a mãe? “Viu como ele já sabe segurar a mamadeira? É muito esperto!”

O que está em jogo nessas cenas? O padecimento do corpo do bebê afeta a mãe a ponto de ela sentir a dor que supõe ao filho, esta afetação se dá porque esta mãe engaja o corpo de seu bebê a seu fazer-com-a-linguagem. Ao se deparar com este desconhecido, que é o recém-nascido, ela o envolve em uma série de sonhos, de suposições, criando toda uma cena na qual ele é muito desejado. Ela cria (e sabemos com Freud, desde muito cedo) um lugar em sua vida para o bebê e vai depositando nele uma série de expectativas, sonhos, desejos. Quando engravidada, e isso já é folclore, passa a ter desejos estranhos, estar grávida, carregar um bebê em seu ventre, a autoriza, e essa autorização vem do social, a desejar, ou seja, ela não precisa apenas querer, ela pode ter “desejos” os mais estapafúrdios, ela pode, ela está grávida. Claro, nem todas as mulheres têm esses “desejos”, mas a todas se faz a pergunta: “Já começaram os desejos?”, “E aí, que desejos você já teve?”.

Sonhar com um filho, engravidar e ter um bebê são “momentos” nos quais uma mulher é autorizada socialmente a desejar. Primeiro faz parte ela brincar de boneca, gostar de bebês, escolher os nomes dos filhos que um dia vai ter; ela cria assim um lugar para esse futuro-desejado-bebê. Na gravidez aparece essa presença *sui generis*: o bebê está aí, ele já existe, mas não é diretamente visível ou audível. A mãe pode senti-lo, os outros veem sua barriga crescer e mesmo se mexer, mas, e por mais que se tenham exames de imagem até em três dimensões, o bebê não pode ainda ser visto, abraçado, acalentado, não se pode ouvi-lo. E, se a grávida é autorizada a desejar é porque carrega um filho em seu ventre, ele faz com que ela tenha esses “desejos”, e essa sua presença autoriza a realização destes. É um lugar e tanto

o atribuído a esse bebê, e quando ele nasce, então, vira, nas palavras de Freud, *vossa majestade*.

Com todo esse cenário armado, o bebê reina, ele vira o objeto de desejo. A linguagem materna, mamanhês, se esforça por seduzi-lo, aconchegá-lo, humanizá-lo. Para a mãe ele não é, de jeito nenhum, um corpo com reflexos, ela vê em meio aos movimentos descompassados alguma intenção e o ajuda a alcançá-la. Ele lhe dá muitas alegrias com suas conquistas, com seus olhares, com suas risadas. Em meio a todo esse cenário, com tudo que ele faz ela passar, com tudo que produz nela, a mãe vê no bebê o enigma de seu próprio desejo. Por que essa coisinha a afeta tanto? Há algo aí que ela não sabe e a faz interpelar esse bebê, querer saber dele, querer saber o que nele a interpela tanto. Ela é impelida a falar esse, com esse, desse bebê.

Ao falar esse, desse, a esse bebê, ela vai oferecer e operar marcas languageiras no corpo, e com estas, modos de lidar com a linguagem. Para este movimento se dar ela precisa supor um sujeito em seu bebê e um sujeito que sabe sobre o desejo dela; para afetá-la tanto, ele só pode saber. Ela supõe que ele porta um saber do qual ela nada sabe. Pronto: a necessidade dele vira a demanda dela e ela lhe pergunta como acalmá-lo (ao bebê ou a seu desejo?). Ele sabe tirá-la do prumo, sabe fazê-la rir, sabe segurar a mamadeira que ela segura, sabe que o papai está chegando. Ele sabe dizer mamãe quando diz “ma”, papai quando diz “pa”, mano quando diz “oh”, bola quando diz “ba”. É mesmo muito esperto esse bebê que entra no jogo da linguagem com a mãe.

O que possibilita esse saber é um “jogo de posições”, como o chamam Bergès e Balbo (2002), entre a mãe e a criança, o transitivismo opera e coloca o bebê no lugar daquele que sabe. O padecimento do bebê afeta a mãe e esta supõe nele um saber sobre algo que ela não acessa enquanto saber. Mas há um momento crucial no qual ela volta a se diferenciar e passa, não mais a sentir o que supõe que ele esteja sentindo, mas, sim, a acalmá-lo, a colocar palavras onde o corpo começa a estremecer. Este momento permite à criança se reapropriar de seu corpo a partir de uma articulação significativa, de um fazer-com-a-linguagem do qual ela agora sabe alguma coisa.

A criança, então, não é a resposta para o enigma do desejo materno, e sim, responde a ele. Ela chora porque a mãe se assusta e solta um “Ai!”, ela começa a segurar a mamadeira porque a mãe se comove quando ela a toca. Agora voltamos a um ponto fundamental de nossa pesquisa: a mãe não empresta sentidos para o que a criança faz ou para o que acontece com a criança, e, sim, significa, ou seja, pela fala ela imprime significantes aos feitos e

acontecimentos da vida do *infans*. Sua fala, por mais afetada que seja (veja-se a lalação), existe dentro de um código, e, portanto, submetida a leis. O Outro não empresta sentidos, empresta significantes, e só os empresta porque supõe que o *infans* sabe alguma coisa sobre o seu desejo.

Deparamo-nos com um saber da ordem da suposição. Nada de formulações, conceptualizações, debates, nada de discorrer páginas e páginas, ou fazer congressos, colóquios, defesas. É o saber do dia a dia, a cada vez, que pode passar sem o sentido, mas não sem o significante. É um saber que não se conclui, não se fecha, mas arma articulações, jeitos de falar, modos de agir e mesmo figuras a desfilar.

Suposição de saber e enigma são dois temas importantes para nossa discussão e serão retomados ao longo deste capítulo. Sua correlação não deixa de ser interessante: quando nos deparamos com um enigma supomos a existência de um saber, quando supomos saber a alguém nos deparamos com o nosso enigma.

4.2 S2 O SIGNIFICANTE DO SABER

Voltamos então à articulação significante, buscando, desta vez, as formulações de Lacan no seminário *O avesso da psicanálise*. Neste, Lacan nos apresenta os quatro discursos e seus elementos: S_1 , S_2 , $\$$ e a . S_1 é o significante-mestre, o enxame (*essain* em francês); S_2 , bateria significante ou significante do saber; $\$$, o sujeito barrado, e a é o outro, o mais-degozar, a causa de desejo. Trazemos aqui apenas as nomeações mais usadas por Lacan, mas não podemos deixar de dizer que elas variam e mesmo se articulam a outras durante o seminário; elas estão, enfim, também submetidas à lógica dos discursos, e, com isso, variam conforme sua incidência. Não pretendemos dar conta de toda complexidade dos discursos, mas encontrar neles ferramentas para desenvolver nossas questões.

Segundo Lacan, em seu esforço de formalizar a escrita dos discursos, “trata-se de articular uma lógica que, por mais frágil que pareça é ainda bastante forte para comportar aquilo que é o signo dessa força lógica, a saber, a incompletude” (1992[1969-70], p.193). Ou seja, a incompletude está no seio da lógica que rege os discursos e não excluída desta. Mais, ela é a força mesma dessa lógica e permite seu funcionamento (por isso o desenvolvimento do capítulo anterior vai nos auxiliar na leitura deste). Trata-se de uma escrita algébrica, regida

por uma lógica na qual as categorias de resistência, impossível e impotência, operam. Por isso, de saída, apresentamos os elementos e os sinais que marcam as operações.

Voltemos aos elementos: S_1 , nos diz Lacan, é aquele significante que “deve ser visto como interveniente. Ele intervém numa bateria significante que não temos direito algum, jamais, de considerar dispersa, de considerar que já não integra a rede do que se chama um saber” (1992[1969-70], p.11). Portanto, nada de significante primeiro, original, marca primeira ou qualquer outra tentativa de chegar a uma origem da inscrição significante, nem tampouco designação de um significante único ou unitário. Ele é um na medida em que é diferente em relação à bateria na qual intervém, ele não faz parte dela, ele vem, antes, a representar junto a ela o sujeito. Para que o sujeito (\$) surja como efeito, não basta a articulação de um saber, é preciso a intervenção de outro significante como vimos no par ordenado e nos mostra a estrutura do *witz*.

Deparamo-nos, então, com mais um dos elementos que estruturam os discursos: o \$, o sujeito enquanto representado por um significante junto a outro. Vemos assim o quanto esses termos estão relacionados nessa estrutura apresentada por Lacan: o \$ surge da intervenção de S_1 junto a S_2 e essa operação produz uma perda: *a*, o objeto de desejo. Esse objeto perdido tem uma função que Lacan lê na repetição da qual nos escreve Freud. Para falar dela Lacan, volta ao texto *Além do princípio do prazer*: “A repetição”, diz ele, “tem uma certa relação com aquilo que, desse saber, é o limite – e que se chama gozo” (1992[1969-70], p.13).

O saber nada sabe sobre o gozo, e este resta inarticulável. Mas, se aquele encontra neste o seu limite, este se detém quando aquele se articula. Eles formam, assim, um litoral: substâncias distintas que se desenham uma à outra sem ter como se misturarem. Ambos, no entanto, têm a ver com a linguagem e estranhamente, a partir desta condição, Lacan formula o seguinte enunciado: “Eis porque é de uma articulação lógica que se trata na fórmula pela qual o saber é o gozo do Outro. Do Outro, obviamente, na medida em que o faz surgir como campo – posto que não há nenhum Outro – a intervenção significante” (1992[1969-70], p.13).

Voltamos para nossos exemplos iniciais: pela intervenção significante na cena se instaura o campo do Outro e a criança entra neste, na saída, ela carrega consigo um saber, e este é o próprio gozo que o Outro experimenta com a sua passagem. Mas como? Se são substâncias diferentes, como um pode ser o outro? Só com a instauração desta dimensão de gozo, que é o gozo do Outro, a linguagem se torna sedutora para o *infans*: se perde a brutalidade do corpo, ele ganha com o que produz no outro; e nessa passagem, entre o que o

corpo sente e o que o Outro, em sua afetação, insere de significante, um saber pode se articular. É um caminho pela linguagem no qual se articula saber e se aparelha o gozo.

A princípio, (e não por pouco, visto esta ser uma indicação de Freud) se liga à função materna um gozo fálico, gozo que coloca o filho no deslizamento significante: pênis-falo-bebê. No entanto, e Julieta Jerusalinsky³² (2014) nos adverte disso, é fundamental que essa função ofereça um outro gozo, não um gozo Outro, mas um gozo do Outro. E por quê? Porque nele se instaura essa operação fundamental que é o transitivismo, porque se a mãe não sente o que supõe que o filho sinta, ela não transmite linguagem. O gozo do Outro vem assim, fundar um espaço no qual alienação e separação operam no nível em que a linguagem afeta o corpo e o toma como território, parasitando-o (vemos aí a estrutura da neurose). Saber-fazer-gozar-o-Outro eis um saber indispensável para manter-se vivo, desde que não se torne o único saber possível (onde veríamos algo da estrutura psicótica).

No equívoco da tradução do *Trieb* freudiano por *instinto*, Lacan retorna ao saber: “Popularmente, a ideia de instinto é justamente a ideia de um saber – de um saber do qual não se é capaz de dizer o que se quer dizer, mas que se presume, e não sem razão, que tenha como resultado que a vida subsista” (1992[1969-70], p.14). Vá lá que assim seja para os animais, mas quando o significante intervém, a história muda, ou ainda, podemos lê-la de outra maneira, ela pode começar a ser inventada, invertida.

A elaboração do além do princípio do prazer por Freud nos apresenta essa inversão. O princípio do prazer, inicialmente tomado por Freud como carro-chefe das pulsões, busca a inércia, e o que seria mais próximo à morte senão ela? Se a ideia de instinto nos remete à luta pela vida, a da repetição, regida pelo princípio do prazer, nos conduz à morte, e Freud a toma para dar nome a esta pulsão descoberta por ele: pulsão de morte. Nessa esfera se institui o campo do gozo e este se diferencia do saber.

Se o instinto porta um saber sobre o que fazer para sobreviver, a pulsão precisa ser montada, não como um quebra-cabeça, mas como um circuito. Em seu texto *Pulsões e destinos da pulsão* Freud apresenta essa montagem a partir de modos verbais: olhar (tempo ativo), ser olhado (tempo passivo), fazer-se olhar (tempo de passividade ativa); esse terceiro tempo ocorre quando da “introdução de um novo sujeito” (2004[1915], p.154). É, então, em

³² A diferenciação entre gozo Outro e gozo do Outro não é consensual entre os lacanianos. Em seu livro: *A criação da criança* (2014), Julieta Jerusalinsky apresenta esta problematização ao discutir os gozos implicados na maternidade.

um sistema de oposições (e aqui lembramos Saussure) que a pulsão se engata e produz um circuito.

Freud insiste que o primeiro tempo é ativo, mas só nos asseguramos disso quando o terceiro tempo se configura em uma passividade ativa, pois nele aparece a marca, o jeito único, que cada um inventa para ser olhado. Olhar dá o passaporte para se fazer olhar, mas ele só é carimbado quando, ao ser olhado, se descobre um gozo no Outro, um gozo naquele que nos seduz à linguagem e nos dá, com esta sedução, os elementos para voltarmos a uma atividade, dessa vez, temperada por nossa passagem pela alfândega.

Fazer-se olhar, eis uma atividade na qual nos engajamos, ela se constitui no uso feito por nós desse saber que aprendemos na passagem alienante pelo campo do Outro. Ela mostra bem o quanto conseguimos nos separar deste e, mesmo, o como. Que saber constituímos nessa passagem? Um saber que se articula na ordem da linguagem, na ordem das oposições. Não na ordem do que na linguagem produz sentido, mas no que dela se depreende como diferença.

Se há algum elemento a aproximar instinto e saber é, justamente, a luta pela vida; em ambos, ela se dá a partir de marcas que a conduzem. No instinto, estas marcas são biológicas e vêm por descendência; já na pulsão, elas são de linguagem e são possíveis graças às operações trabalhadas em nosso primeiro capítulo. O que constitui a luta pela vida no falante, sua “resistência à tendência ao Nirvana (...) é que a vida retorna aí pelos mesmos caminhos de sempre, que ela uma vez traçou” (LACAN, 1992[1969-70], p.16). O circuito da pulsão não se fecha, ele é forjado pela linguagem em suas funções, mas o objeto, justamente pela incidência da linguagem (metonímia), é sempre outro.

Os caminhos traçados pela vida levam à morte. A montagem deste circuito nos conduz à repetição na tentativa de encontrar um fim para ele. Essa repetição instaura o campo do gozo, pois nela um prazer inconsciente insiste. A vida, nesse saber por ela traçado, conduz inexoravelmente à morte? Nosso destino final é a morte e todos nós sabemos disso, porém, em vida, há algo que faz barreira ao gozo, um saber que se articula como significante: “O saber, isto é, o que faz com que a vida se detenha em um certo limite em direção ao gozo. Pois o caminho para a morte – é disso que se trata, é um discurso sobre o masoquismo -, o caminho para a morte nada mais é do que aquilo que se chama gozo” (1992[1969-70], p.16).

Esse saber, nos discursos S_2 , surge da inscrição significante. Ele não é um significante que detém o saber, mas, sim, um saber produzido na articulação significante. Trata-se de um saber articulado na linguagem e, portanto, regido por suas leis. Vimos com Saussure que uma

língua só existe quando é falada por uma comunidade e a linguagem é esse exercício mesmo de ao falar a língua a partir de suas regras torná-la viva e transmissível. Viva, pois enquanto falada sofre alterações, ou seja, não se cristaliza, seus vocábulos e seu léxico podem se expandir, suas significações podem se alterar, mas suas regras básicas se mantêm. Transmissível, justamente por ser viva e não cristalizada, pois significante e significado não estão para sempre colados, e novos sentidos podem ser produzidos. Assim, por ser articulado enquanto significante, o saber humano deixa de ser instintivo e passa a ser criado e criativo. Na linguagem, no uso que se faz dessa língua, S_2 se articula.

Porém, a intervenção significante também nos conduz à repetição e instaura em nós a condição de falantes, de insatisfeitos, de incompletos. Por encontrarmos nessa passagem pelo campo do Outro um furo, um não saber, as leis da linguagem operam em nós. Vamos devagar: quando o que acontece conosco afeta o Outro, ou seja, faz com que o outro ao ser afetado evoque a linguagem e nos insira nela, nossa entrada nesse campo nos apresenta outra questão: este Outro, tão grande, há algo sobre o qual ele nada sabe.

Para que tal saber se estabeleça (saber sobre o não saber) é preciso que as leis da linguagem operem. Como podemos saber sobre isso? Não é tão difícil quando nos atemos não apenas ao que a mãe diz, mas, ao como ela diz: “Hum.. será que você está com fome? Não sei.. será que é sono? Vamos dar uma olhada nessa fraudada. Ihh, mamãe é xixi, tem muito xixi aqui, tá me incomodando”. Uma mãe pergunta, e aí está outra aceção para demanda, a seu filho, sabe que não sabe sobre tudo sobre ele, precisa usar tanto a metáfora quanto a metonímia para (fazer) falar seu bebê. Nesse uso, ela não apenas empresta significantes como, neste empréstimo, apresenta seu funcionamento. Se precisa se remeter à linguagem é porque o deslizamento “pênis-falo-bebê” não encontra no bebê seu termo; a mãe vai aos poucos sentindo que, mesmo a afetando tanto, ele não a completa, não cessa nele sua busca pelo objeto de desejo.

Essa função materna é essencial, justamente, por inscrever no filho a impossibilidade de completude, de fazer um com sua mãe. Por não saber tudo sobre seu filho e não tomá-lo como aquele que saberia tudo sobre ela, a mãe pode se separar deste, separação marcada pela lei simbólica. A lei simbólica, justamente, marca o não acesso à completude, ela marca a perda fundamental do que nunca se teve: um saber absoluto.

O filho não tem acesso e não produz na mãe um gozo Outro, gozo este ligado ao sexual, e sim um gozo do Outro. Entre mãe e filho, o sexual resta recalcado, não sabido. O gozo do Outro é, então, “um gozo privilegiado entre todos”, pois o que ele “designa por estar

na junção é a perda do gozo sexual, é a castração” (LACAN, 1992[1969-70], p.17). Essa “junção” na qual ele está é, justamente, uma “junção com o gozo sexual”, em relação ao qual nenhum saber tem como dar conta. É por ter por efeito a castração que o gozo do Outro possibilita um gozo sexual, este, seguindo as leis da linguagem, tem de se deslocar e, ainda, substituir o significante que o possibilitou.

Na junção entre o gozo do Outro e o gozo sexual, a repetição se articula a partir da linguagem, das leis da linguagem. O objeto, como no deslocamento metonímico, sempre muda; S_1 vem representar o sujeito junto a S_2 , a essa cadeia significante articulada como saber, e esses mecanismos se repetem pelas vias já traçadas pela linguagem. Trata-se, então, no falante, de mais uma junção que não se completa, e mais, ela produz mesmo um excesso, como Lacan o chama: um mais-de-gozar.

Para a articulação significante se instaurar como saber, o Outro precisa ser furado, falhado, ou seja, precisa ser apenas o campo instaurado pelo significante, e não o detentor do saber. Se o Outro detivesse todo-saber, nada mais precisaria ser articulado, a linguagem seria dispensável e teríamos, finalmente, um instinto a nos guiar na vida. Mas, como haveria Outro se não houvesse linguagem? Ele não é, justamente, o campo criado por esta? E como haveria linguagem se já soubéssemos como nos virar na vida? Esse saber incompleto fundado nas leis da linguagem e furado por estas nos dá caminhos e mesmo destinos, mas não nos dá garantias, pois não tem como saber tudo, ele é falho, incompleto.

A psicanálise se ocupa deste saber e, com ele, trabalha. O ensino de Lacan, voltado para a formação de psicanalistas, nele mergulha a fim de mostrar mesmo os elementos que o fundam. Aos que querem se tornar psicanalistas é preciso entrar nesse saber, tanto pela via da psicanálise pessoal, quanto pela via do estudo e supervisão. Vimos como o psicanalista francês discorreu sobre este saber no *Seminário 16*, agora, acompanhem as proposições feitas por ele no *Seminário 17*.

4.3 O LUGAR DE S_2 NOS QUATRO DISCURSOS

Começamos com a escrita dos discursos, pois formalizando seu funcionamento estaremos mais próximos de apreender sua pertinência:

$$\begin{array}{cccc}
 \underline{S2} \rightarrow a & \underline{S1} \rightarrow \underline{S2} & \underline{\$} \rightarrow \underline{S1} & \underline{a} \rightarrow \underline{\$} \\
 S1 \leftarrow \$ & \$ \leftarrow a & a \leftarrow S2 & S2 \leftarrow S1
 \end{array}$$

Não é difícil, dispondo-os assim, perceber como se faz a passagem de um discurso a outro: é pela operação de “um quarto de giro”, em que a permutação se dá quando cada um dos elementos, mantendo a ordem vigente entre eles, vai para a casa seguinte, em sentido horário. É como a rotação no jogo de vôlei: quando um time vence a jogada iniciada pelo saque do adversário, o time todo “rota”, cada jogador ocupa a posição que o colega do lado direito estava ocupando no ponto vencido; assim, não muda apenas o time que saca, mas o jogador que saca no time que retomou o saque.

Vemos, então, a vigência de uma regra que nos apresenta as possibilidades de rotação; quatro lugares, quatro elementos a serem mantidos na mesma ordem. Cada um desses lugares deve ter, então, uma função, assim como cada um dos elementos deve ter algumas características diferenciais. Como já escrevemos um pouco sobre os elementos, precisamos agora nos voltar para os lugares. Estes lugares são, inicialmente, instituídos pelo discurso do mestre e, a partir daí, serão ocupados de maneira própria nos diferentes discursos:

$$\begin{array}{ccc}
 \underline{\text{o agente}} & \rightarrow & \underline{\text{o outro}} \\
 \text{a verdade} & \leftarrow & \text{a produção}
 \end{array}$$

Além de serem ocupados por diferentes elementos em cada um dos discursos, estes lugares, justamente por esta operação, ganharão diferentes nomes, de acordo com o que se articula em cada discurso; sem, no entanto, perderem sua função. Dispostos, nos subcapítulos, as modificações provocadas por cada discurso em relação a esses lugares; o que cada um deles inscreve na lógica discursiva e no laço social.

Mas há ainda outros elementos fundamentais na apresentação sincrônica dos discursos feita por Lacan: a barra e as flechas. Já trabalhamos a barra e sabemos que ela explicita a impossibilidade de um elemento se fundir com o outro. Em Lacan, trata-se da resistência à significação e/ou do recalçamento. Os elementos abaixo da barra resistem à significação, são recalçados pelo discurso, mas operam nele. Ainda, pela rotação dos discursos não há como os dois elementos sob a barra passarem imediatamente para cima dela no discurso seguinte, isso só seria possível após o terceiro giro. Ou seja, as duas barras não são transponíveis senão após dois giros da cadeia.

Já vimos a flecha na escrita do par ordenado ($S_1 \rightarrow S_2$). Ela aparece aí como o “para” da frase: “um significante representa o sujeito PARA outro significante”. Trata-se da relação entre esses dois significantes. Como é representante e não representação, o S_1 precisa representar para S_2 e apenas assim poderá gerar efeito de sujeito. Graças a esta condição “A mesma estrutura pode se repetir indefinidamente; é o que constitui a instância do objeto *a*” (DARMON, 1994, p. 218). Dessa escrita e da possibilidade de repetir o S_1 , Lacan vai derivar seu *essain*, homofonia entre S_1 e enxame em francês: $S_1(S_1(S_1(S_1 \rightarrow S_2)))$.

Nesta escrita fica claro que o 1 acompanhante do S não está aí para significar uma unidade: não se trata de um-significante ou do significante-um, mas do S_1 enquanto diferente em relação ao S_2 . Justamente por ser diferente, S_1 pode incidir sobre S_2 , e não precisa fazê-lo sozinho, pode mesmo haver um enxame de S_1 (*essain*) a picar S_2 e exigir uma nova articulação significante.

A flecha situada acima das barras apresenta a relação entre os significantes e ainda define o sentido da cadeia: horário. Mas Lacan nos aponta ainda outra pertinência da flecha: ela mostra o impossível, ou melhor, o impossível das relações entre os elementos em cada discurso. Ela está aí para nos mostrar, por exemplo, a impossibilidade de S_1 acessar S_2 no discurso do senhor, discursivamente: a impossibilidade de o senhor dominar o saber. Mostraremos as impossibilidades forjadas em cada discurso ao longo deste capítulo.

A flecha sob as barras mostra o sentido do giro e sinaliza as impotências (em algumas reproduções aparecem em seu lugar duas barras verticais). A produção é impotente quando se trata de sua relação com a verdade, ela jamais a alcança. A verdade, então, parece bem protegida: sempre recalcada e resistente à significação, ela ainda causa a impotência da produção.

Em um texto de 1972, chamado *O discurso do psicanalista*, Lacan faz uma nova escrita dos discursos, ela já aparece enquanto esboço na página 176 do *Seminário 17*. Não nos debruçaremos nela por precisarmos restringir nosso estudo sobre os discursos ao lugar ocupado pelo saber em cada um deles. Essa restrição se dá, como já fizemos em relação a outros conceitos, pela impossibilidade de trabalharmos a complexidade dos discursos sem implicar um desvio importante em nosso percurso.

Iniciemos, então, nossa pesquisa sobre o lugar de S_2 em cada um dos discursos, junto com Lacan, pelo discurso do mestre.

4.3.1 A transmissão de saber no discurso do mestre

$$\begin{array}{ccc} \underline{S_1} & \rightarrow & \underline{S_2} \\ \$ & \leftarrow & a \end{array} \qquad \begin{array}{ccc} \underline{\text{agente}} & \rightarrow & \underline{\text{outro}} \\ \text{verdade} & \leftarrow & \text{produção} \end{array}$$

S_1 é o agente, ele intervém junto a S_2 (o outro, aqui especificamente o escravo) para que se produza a , produção do escravo cujo efeito é o mais-de-gozar do senhor. Para tanto, o significante-mestre mantém $\$$, o sujeito dividido desde sua intervenção junto a S_2 , recalcado, resistindo, tal qual o significado, sob a barra. E por que Lacan o chama discurso do mestre? Porque ele produz a extração de um a mais de gozo a partir da subtração de um saber. Para definir esta estrutura como a da relação entre mestre e escravo, Lacan busca em Aristóteles, Hegel e Marx seus fundamentos.

Infelizmente, não poderemos entrar em toda minúcia presente nessas fontes nas quais Lacan bebe, pois o percurso seria demasiado longo e nos afastaria demais de nossa rota. Assim, seguiremos as indicações e leituras do próprio Lacan. Ele nos envia para dois textos em particular: *A política* de Aristóteles e *A fenomenologia do espírito* de Hegel. Do primeiro, Lacan colhe a ideia do escravo como detentor de um saber particular: o saber-fazer. Neste ponto, o psicanalista distingue duas faces do saber:

a face articulada e esse saber-fazer, tão aparentado ao saber animal, mas que no escravo não está absolutamente desprovido desse aparelho que faz dele uma rede de linguagem das mais articuladas. Trata-se de perceber isso, a segunda camada, o aparelho articulado, pode ser transmitido, o que quer dizer transmitido do bolso do escravo ao do senhor – se é que havia bolsos naquela época (LACAN, 1992[1969-70], p.19).

Segundo Lacan, nessa transmissão, nasce a filosofia, e mesmo a episteme, e esta nada mais é do que “colocar-se em boa posição” (1992[1969-70], p.19):

trata-se de encontrar a posição que permita que o saber se torne um saber de senhor. A função da *episteme* especificada como saber transmissível – remetam-se aos diálogos de Platão – é sempre tomada por inteiro das técnicas artesanais, quer dizer, dos servos. O que está em questão é extrair sua essência para que esse saber se torne um saber de senhor (LACAN, 1992[1969-70], p.19).

O senhor arrebatava a função do escravo no campo do saber, pois ele, o senhor, não a tem, justamente, por ser senhor, ele não sabe-fazer, não quer saber-fazer, e sim, extrair desse saber-fazer um saber a ser por ele articulado. Em suma, o senhor tomava do escravo o que de seu saber-fazer é passível de se tornar saber teórico, mas não sem lhe propiciar um gozo para

tirar de toda essa operação um mais-de-gozar, desconhecido pelo escravo. Ou seja, o escravo goza de um saber-fazer, o senhor decanta desse saber-fazer um saber teórico e dessa operação extrai um mais-de-gozar, ou seja, um além-gozo.

Há, então, uma face de saber nesse saber-fazer passível de ser transformado em discurso e é possível fazer dela uma transmissão. Dessa transmissão, ou seja, da transformação do saber-fazer em saber-fazer-com-a-linguagem, deriva um saber. O senhor, ao questionar o escravo, coloca este em um trabalho de falar aquilo que faz, que sabe fazer sem, necessariamente, saber articular um saber. Nessa operação, o senhor extrai do saber-fazer do escravo um saber passível de ser transmitido. O senhor faz com que o escravo faça-com-a-linguagem, constitua um saber-fazer-com-a-linguagem. Assim, do saber-fazer-com-a-linguagem (constituído pelo escravo a partir dos questionamentos feitos pelo senhor) o senhor pode decantar um saber.

O saber-fazer-com-a-linguagem com o qual nos deparamos porta em si uma potência de transmissão da qual podemos ou não decantar um saber. A transmissão pode, então, transformar-se ou não em saber. No fim das contas o escravo transmite um saber ao senhor e este o acrescenta a suas riquezas, do braço à boca do escravo e desta ao bolso do senhor. E por que o escravo resta submetido a transmitir um saber para o bolso do senhor?

Aqui voltamos a Hegel: na disputa à morte o escravo cedeu, ele escolheu a vida à honra. O senhor, desde então inabalável, não teme a morte, e, por isso, exerce sobre o escravo um domínio, um comando. No entanto, é por se deter frente à morte, por parar em sua busca pelo gozo, que o escravo adquire um saber ao qual o senhor não tem acesso: o saber-fazer. O escravo não cede o gozo, pois se mantém nas vias traçadas pela linguagem, ele abre mão do mais-de-gozar, ou seja, do que ele mesmo pode produzir (vida) enquanto o senhor se dispõe a morrer pelo seu gozo. Ao querer ir além nas vias da linguagem, o senhor perde alguma coisa, ele mesmo se perde, mas encontra na produção do escravo algo a mais, um gozo a mais do qual se apodera.

Desse gozo a mais, o escravo, justamente, por ser a mais, abre mão. Ele pode produzi-lo, pois colocou seus b(t)raços a trabalhar. Que traços? Os impressos nele pela linguagem e com os quais pode armar uma articulação, um saber que concerne a seu fazer, a seu lidar com a linguagem. O senhor comanda a produção pelo escravo de um gozo para além do que ele (senhor) encontra nessas vias, um gozo que sobre. O saber do escravo é, também, um saber-fazer-o-senhor-retomar-seu-gozo, gozo perdido quando a luta finda.

Nessa operação, o senhor é desfalcado de sua verdade, que não é outra, se nos remetemos à escrita do discurso do mestre feita por Lacan, senão a verdade de que ele é, desde então, sujeito dividido. Esta verdade está do seu lado, também no esquema, mas recalçada; se há algum saber sobre ela quem o detém é o escravo. Ele, no fim das contas, restitui ao senhor um gozo, nada que o complete ou lhe devolva o perdido, mas um gozo a mais.

E o que faz o senhor querer transformar o saber do escravo? Bem, é aí que a porca torce o rabo e a história se inverte: se comanda o escravo, o senhor se vê refém de uma condição nada confortável: o objeto de seu desejo está do lado do outro, do escravo. Tal posicionamento se dá na dialética que se estabelece a partir da luta pela vida: ao recuar frente à morte, o escravo reconhece o senhor como livre; o senhor, reconhecido, não reconhece; estranha condição: ser reconhecido por alguém a quem não se reconhece. Aí está o paradoxo do senhor, ele precisa do escravo para ser reconhecido como livre, e na medida em que é este outro quem o reconhece, nele também se encontra um saber impossível para o senhor, saber concernente a seu desejo, seu desejo de liberdade.

O saber do escravo se estabelece na medida em que ele é capaz desse “agir de uma (consciência-de-si) (que)³³ tem um duplo sentido de ser tanto o seu agir como o agir da outra” (HEGEL, 1992[1806], p.127). Assim, nessa operação transativista, o escravo passa a figurar no discurso do senhor como quem produz, e não se trata de qualquer produção; o escravo produz o mais-de-gozar que a histórica vai apresentar ao senhor no lugar da verdade, verdade para o senhor impossível de alcançar (trabalharemos essa virada no próximo tópico).

Aí vemos um dos três impossíveis postulados por Freud: governar, educar e analisar. O discurso do senhor apresenta a primeira delas: é impossível governar, pois há sempre um outro, e ainda o desejo, cuja causa é produção desse outro. Mais, ao senhor o saber é impossível: entre S_1 e S_2 resta essa flecha dizendo que devem mudar de lugar, sem jamais ocuparem os dois um só lugar, sem se fundirem. O acesso do senhor ao saber é intermediado pelo escravo e, portanto, jamais direto; resta impossível ao senhor “mandar no saber” (LACAN, 1992[1969-70], p.145).

Assim, o discurso do mestre apresenta a disjunção entre o significante-mestre (S_1 -enxame) e o significante do saber (S_2 - articulação significante). Refinemos nossa definição de significante-mestre para entrarmos melhor essa questão:

³³ Adicionado por nós.

De início, seguramente, ele não está. Todos os significantes se equivalem de algum modo, pois jogam apenas com a diferença de cada um com todos os outros, não sendo, cada um, os outros significantes. Mas é também por isso que cada um é capaz de vir em posição de significante-mestre, precisamente por sua função ser a de representar um sujeito para todo outro significante. É assim que o defini desde sempre. Só que o sujeito que se representa não é unívoco. Está representado, é claro, mas também não está representado. Nesse nível, alguma coisa fica oculta em relação a esse mesmo significante (LACAN, 1992[1969-70], p.83).

Qualquer significante pode vir a ser S_1 , porém, quando se torna S_1 sua característica é ser outro em relação ao S_2 no qual incide. Da cadeia formada por S_2 pode se desprender um significante que incida em outra cadeia como S_1 , porém S_1 nunca “entra” em uma cadeia, ele a força a se articular de outro jeito, sem jamais poder fazer parte dela. Assim, por representar um sujeito junto a S_2 , S_1 resta impossibilitado de “participar” dele. S_2 é impossível para S_1 . S_1 é enxame (*essain*), mas não cadeia; ele pica, reorganiza a cadeia, mas não se torna um seu anel.

Lacan dá algumas indicações de que este seria o discurso fundamental para a instauração do inconsciente, inconsciente, segundo ele, estruturado como uma linguagem. Como já trabalhamos o “inconsciente estruturado como uma linguagem” não nos deteremos nisto, apenas apresentaremos a base dessa indicação. A relação entre os significantes e a formação do fantasma são visíveis na escrita do discurso do mestre: na parte de cima vemos a relação $S_1 \rightarrow S_2$; na de baixo figura a própria fórmula do fantasma: $\$ \langle \rangle a$.

Vamos agora ao discurso daquelas mulheres que fizeram Freud fabricar o conceito de inconsciente e, com ele, fundar a ciência da psicanálise.

4.3.2 O discurso da histérica e a fabricação de um desejo de saber

$$\begin{array}{l} \underline{\$} \rightarrow \underline{S1} \\ a \leftarrow S2 \end{array}$$

No discurso da histérica eis o sujeito e ele fala. Ele agencia o discurso e faz do objeto de desejo sua verdade; seu outro é o mestre a quem ele supõe saber; saber impotente de alcançar o seu desejo. Saber que ela (histérica) exige que ele (senhor) produza.

O que ouvimos falar sobre as histéricas? Elas reclamam, elas choramingam, elas, enfim, nunca estão satisfeitas; e o que ouvimos delas? Ele não entende, ele não percebe, ele,

enfim, nunca sabe o que elas querem. Há nesse discurso todo um desencontro e este não é outro senão aquele que Lacan postula com seu “não há relação sexual”.

A histérica, ao colocar o mestre no lugar de outro, dá a ver que este não sabe de nada. Se o saber está do lado dele é por um esforço dela, é isso que ela tenta: encontrar nele um saber sobre o seu desejo. Ela faz dele o produtor desse saber para em seguida despojá-lo, mostrar que não é nada disso, que ele se engana, mas não engana a ela. Ela põe em xeque o saber do senhor, quase denuncia que ele usurpou-o ao escravo. É uma histérica! Como se diz, não sem histeria.

Quando toma a palavra ela faz um quarto de giro no discurso do senhor e o deixa desvirtuado, ela não rouba suas virtudes, mas as deixa à mostra. Ela tira mesmo uma prova disso, uma amostra, um pedacinho, esse *a* que agora está do seu lado. Vejamos como se escreve esse quarto de giro:

$$\begin{array}{ccc}
 & M & \\
 \hline
 S1 & \rightarrow & S2 \\
 \$ & \leftarrow & a
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{ccc}
 & H & \\
 \hline
 \$ & \rightarrow & S1 \\
 a & \leftarrow & S2
 \end{array}$$

O discurso da histérica parte do discurso do senhor (mestre), não sem antes repartir o que ela põe no comando. Esse sujeito, dividido, fala em seu discurso e, como lhe é próprio, não sabe quem é, nem mesmo quem fala. Se o senhor tenta dominar a parte do saber-fazer do escravo passível de transmissão, ela tenta trazer para o discurso o fracasso do significante enquanto articulação de saber: o sexual.

“Como temos o significante, é preciso que a gente se entenda – e é justamente por isto que não nos entendemos. O significante não é feito para as relações sexuais” (LACAN, 1992[1969-70], p.31), e isso a histérica nos diz. Há um saber do qual o significante não dá conta, e ela clama que ele se estabeleça em algum lugar. Ela se oferece mesmo como causa de desejo para que este outro articule algum saber sobre o que se passa, e ele não consegue. Mas alguma coisa ela consegue, alguma coisa aí opera.

O *a* no lugar da verdade, verdade da qual ela está apartada por esta barra saussureana, o que nos diz de seu discurso? Que ele instaura uma busca diferente daquela do senhor, se aquele se desconhece enquanto sujeito, esta se vira para mostrar sua verdade: *a* de se oferecer como *a*, como causa do desejo. Ela consegue com isso não um entendimento do outro, missão impossível, mas que ele deseje saber. Ela estabelece um enigma quando, em seu discurso, diz não ter como dizer do que ela goza.

O que a histérica quer que se saiba é, indo ao extremo, que a linguagem derrapa na amplidão daquilo que ela, como mulher, pode abrir para o gozo. Mas não é isso que importa à histérica. O que lhe importa é que o outro chamado homem saiba que objeto precioso ela se torna nesse contexto de discurso (LACAN, 1992[1969-70], p.32).

Ela diz, então, que no lugar da verdade está o objeto de desejo, no qual ela se transveste tão bem. Que o homem deseje saber, isso é o que ela tenta produzir. “Vemos a histérica fabricar, como pode, um homem – um homem que seria movido pelo desejo de saber” (1992[1969-70], p.31). Que o homem deseje saber sobre o gozo dela, tente articular algo com isto que ela dá a ver em seu corpo, tão enigmático para o homem. Esse gozo Outro, gozo alcançado pela posição feminina por não estar toda no gozo fálico; ao aceitar a incidência particular que a castração, esse corolário do gozo do Outro, tem sobre ela.

Seu discurso nos dá, então, uma nova configuração destes lugares pelos quais circulam os elementos:

<u>desejo</u>	→	<u>Outro</u>
verdade	←	perda

No lugar do agente: o desejo, lugar ocupado pelo sujeito que surge dele como efeito; em vez do outro, semelhante, o Outro, campo da linguagem, ocupado pelo significante-mestre, castrado, incompleto, incapaz de falar sobre o sexual e de articular saber; da produção à perda: a evidência da castração do mestre, onde figura o saber, esse saber que não se sabe, terreno fértil para reclamações; a verdade se mantém, sendo agora outra: *a*, o objeto de desejo, sobre o qual cabe ao mestre desejar saber.

Vemos, assim, o discurso do mestre e o da histérica, digamos assim, dialogarem. Se o mestre em seu discurso apresenta a impossibilidade de S_1 chegar a S_2 ; a histérica, no seu, atesta a impotência do saber em sua busca pelo mais-de-gozar. Ela explicita a castração presente no discurso do mestre: “O que afirmo, o que vou hoje anunciar de novo, é que o significante-mestre, ao ser emitido na direção dos meios de gozo, que são aquilo que se chama o saber, não só induz, mas determina a castração” (LACAN, 1992[1969-70], p.83).

O mestre é castrado, é isso que a histérica diz. Já o saber é mesmo impotente: ele não consegue articular nada sobre o gozo Outro; ele falha frente ao saber que não se sabe: o sexual. É um dos efeitos da castração, não a impotência do órgão e sim a impotência em articular um saber sobre o que se passa entre o homem e a mulher. Por serem marcados pela castração, o homem e a mulher ficam apartados no que diz respeito ao campo de gozo em que cada um se posiciona. O homem se vale do falo para gozar, é o gozo fálico que marca sua

posição; já a mulher, a quem este falta, tem um gozo Outro, Outro em relação ao fálico. Não há paridade na relação sexual, naquilo que da relação sexual se transforma em gozo.

Nessas condições, como articular um saber? A causa do desejo não é articulável; o que faz com que homem e mulher, de campos tão díspares, tenham uma relação é um enigma. O saber é aí impotente, ele não sabe de nada, este é um dos seus limites, e este marca sua diferença em relação ao gozo.

A causa do desejo é inarticulável enquanto saber, já o gozo ocasionado por sua busca tem uma face articulável, mesmo o efeito dessa articulação sendo um enigma; voltaremos a essa questão quando adentrarmos no discurso do psicanalista. “Ora, acontece que do gozo, apesar de tudo, conhecemos os seus meios. Falei-lhes a pouco das cócegas e do grelhado. Isto, sabe-se como fazer. O saber é mesmo isto. Ninguém, em princípio, tem vontade de chegar muito longe em seu uso, mas mesmo assim é tentador” (1992[1969-70], p.73). É preciso uma dupla negação aí para que essa tentação não leve à morte. O gozo tem de ser duas vezes negado, ele não é inarticulável. O saber engendrado por ele tem na linguagem um limite, até porque, como já vimos, ela o aparelha. A linguagem não o limita com uma bandeira, uma fronteira da qual ele não possa passar, e sim, com as regras e operações que a forjam.

Voltemos ao desejo: o que o causa? Só podemos responder metonimicamente, ou seja, deslocando termos sem jamais chegar a dizer ou saber. Jamais encontramos o objeto que nos levaria ao gozo supremo, nem mesmo a grávida ávida de desejos, nem mesmo a mãe e seu bebê-majestade, nem mesmo o homem e seu gozo fálico, nem mesmo a mulher e seu gozo Outro. Não sabemos, enfim, isso que sabemos quando falamos, não sabemos nosso saber-fazer-com-a-linguagem. E talvez por isso mesmo desejemos.

Com o discurso da histórica vemos nascer outro impossível: se fazer desejar. Tarefa impossível, pois exige uma permanência na posição de objeto. Isso “ele não entende”, ela quer ser desejada, mas “não porque sou bonita, mas porque ele me ama”. Sabemos todo esforço feito por ela para ser bonita e como, justamente, nele aparece que ela não é seu corpo; pois pode moldá-lo ao desejo do outro. Ela sabe-fazê-lo muito bem, sabe-se-fazer, sabe-se-fazer-desejar, mas quer, ao mesmo tempo, ser causa única, ou no mínimo, privilegiada do desejo masculino e ao não alcançar seu intento ela se dedica a ele com mais e mais afinco.

Ela se esmera em fazer o sexual aparecer, mas não tanto assim, é preciso ter modos. E assim ela fala desse saber que não se sabe, desse sexual a ser recalcado. Ela clama por um saber-fazer relativo ao sexual e reclama que o homem saiba-fazê-la gozar.

No discurso da histérica o saber é, então, aquilo que não se sabe. Ela faz falar o que no discurso do senhor fica recalcado: o inconsciente, e pede ao Outro uma articulação de saber sobre isso, pois o saber aí articulado é o saber sexual, que como diz Lacan: “se apresenta como inteiramente estranho ao sujeito” (LACAN, 1992[1969-70], p.19, p.87). Fazendo isso, ela denuncia a posição do senhor em seu discurso: ele goza do saber, enquanto ela “faz, à sua maneira, uma espécie de greve. Não entrega seu saber” (1992[1969-70], p.88). Enigma estabelecido, desejo de saber atizado; a histérica não se deixa escravizar, não deixa que o senhor extraia de seu saber um mais-de-gozar. Ela apresenta, na verdade, a impotência, impotência do saber em chegar à causa do desejo.

Em sua impertinência, ela exige que outro discurso se forje, e este deve mais do que falar a escutar. Ela manda mesmo Freud ficar quieto, essa amável Anna O, e ele, que não era tolo, obedece-a. Graças a ela, ele estabelece um novo lugar: o lugar do psicanalista, do qual se espera, como nos lembra Lacan, nada mais nada menos que *uma* psicanálise. Vamos, então, ao discurso que Lacan formaliza, o discurso do analista, e a especificidade deste em sua relação com o saber. Mas, não sem antes terminar esse ponto com uma fala de Lacan na qual ele apresenta a descoberta que Freud pôde fazer graças ao discurso da histérica:

Sua descoberta foi ter soletrado, escandido o inconsciente, e desafio a dizerem que isto possa ser outra coisa que não a observação de que há um saber perfeitamente articulado, pelo qual falando propriamente, nenhum sujeito é responsável. Quando de repente um sujeito chega a encontrar, a tocar esse saber que não esperava, ele fica, pois bem, ele que fala, fica bastante desconcertado (1992[1969-70], p.73).

4.3.3 O discurso do analista – O saber no lugar da verdade: enigma e interpretação

$$\begin{array}{ccc} \underline{a} & \rightarrow & \underline{\$} \\ S2 & \leftarrow & S1 \end{array}$$

Eis o discurso sem palavras. Não se trata nem de um discurso da psicanálise nem do discurso do psicanalisante, e sim, do discurso do analista. Ele institui “a histerização do discurso. Em outras palavras, é a introdução estrutural, mediante condições artificiais, do discurso da histérica” (1992[1969-70], p.31). Vamos ler isso na escrita dos dois discursos:

$$\begin{array}{ccc} H & & A \\ \underline{\$} \rightarrow \underline{S1} & \underline{a} \rightarrow \underline{\$} & \underline{\text{agente}} \rightarrow \underline{\text{outro}} \\ a \leftarrow S2 & S2 \leftarrow S1 & \text{verdade} \leftarrow \text{produção} \end{array}$$

Um quarto de giro, os elementos seguem na mesma ordem pulando cada um uma posição. Aquele que era o agente passa a ser o outro, a verdade vira agente, o outro vira produção, e a produção se torna verdade. Pois bem, é assim, justamente, que se dispõe a situação psicanalítica de tratamento.

Ao ser colocado na posição daquele que fala, na posição de agente de um discurso, o sujeito busca produzir um saber, um lugar de saber, que, a princípio, supõe ao psicanalista; no entanto, a posição inicial de ser aquele que tem a palavra faz dele o detentor do saber, saber que o psicanalista vai ler como verdade. Está bem disposto aí, nas fórmulas de Lacan, nelas podemos ver a engrenagem girar, mas ainda assim, precisamos falar sobre ela, e isso torna as coisas mais complicadas.

Vamos, então, de início, tentar escrever sobre a disposição do discurso do psicanalista. Ele é, deste discurso, o agente, mas sob uma forma incomum: *a*. Esta forma incomum dá a estrutura para o que se passa em *uma* psicanálise, é ele quem diz ao outro, lugar em seu discurso ocupado pelo sujeito: “Diga o que lhe vem à cabeça, aqui você pode dizer qualquer coisa”, *logos* de planta incluso e mesmo privilegiado.

Dizer qualquer coisa, como é que isso poderia levar a algo, se já não estivesse determinado que, no surgimento ao acaso dos significantes – pelo próprio fato de tratar-se de significantes – não há nada que não se reporte àquele saber que não se sabe, que na verdade é o que trabalha? (LACAN, 1992[1969-70], p.32).

Trata-se, então, de ouvir esse “saber que não se sabe” e para isso é preciso saber ler a cadeia significante. Pois ela segue as leis da linguagem e ao “responder ao saber que não se sabe” o “surgimento ao acaso dos significantes” se configura como saber-fazer-com-a-linguagem. Essa fala rechaçada por Aristóteles é incentivada pelo psicanalista, enquanto o primeiro anda pela via do sentido à procura da verdade, o segundo a tem como lugar do discurso a ser ocupado pelo saber que não se sabe. Este último trabalha na cadeia significante e forja saber-fazer-com-a-linguagem não pela via do sentido e sim pela do dizer.

Ao se lançar a dizer e não mais à busca do dito verdadeiro, o psicanalisante faz trabalhar seu saber não sabido. E poder ouvir esse saber é parte do *savoir-faire* do psicanalista. Parte, porque cabe a ele também direcionar o psicanalisante a esse dizer, subtrair sentido do dito para que o dizer ganhe prevalência; subtrair significado para que o significante impere. E como opera essa subtração?

Votemos ao capítulo precedente: o *sens ab-sexe* fura a dialética sentido/*non-sens* e cria nela o *ab-sens*, essa ausência de sentido indigestível aos metalinguistas. O *sens ab-sexe* surge da impossibilidade de escrever a relação sexual (a histérica não para de nos falar sobre isso) se configurando como falação, dizer, e evidenciando o desencontro com o objeto. Desencontro ou ainda impossibilidade de encontro: o *a* sempre escapa, não só não é especularizável como escapa à fala e só se encontra no discurso enquanto causa. A histérica denuncia a impotência do saber em sua relação com o *a*, o psicanalista aposta no saber não sabido.

Por fazer essa aposta, ele não pode figurar no discurso enquanto sujeito, ele precisa, antes, deixar este lugar para o psicanalisante, pois é da cadeia significante deste último que se trata. Sabemos que sujeito em psicanálise não é equivalente a quem fala, um indivíduo ou uma pessoa, ele é um efeito e só pode ser representado (não representação) por um significante: “um significante representa um sujeito para outro significante”. Um sujeito só surge como efeito de linguagem, é preciso se colocar a falar, entrar em um discurso para que ele ganhe um lugar. Mas, como entrar em um discurso e mais, como o psicanalista faz o psicanalisante entrar no discurso histórico? Já vimos com Lacan que a causa do discurso é o *a*, é enquanto *a*, então, que deve se posicionar enquanto agente o psicanalista.

Em uma análise, um psicanalisante passa por todos os discursos, Lacan os formaliza justamente por isso, trata-se de uma ferramenta clínica. O psicanalista precisa saber situar o discurso no qual o psicanalisante está e os efeitos que este tem sobre ele. Mas não apenas isso, cabe ao psicanalista direcionar o psicanalisante ao discurso da histérica, não direcionar sua fala, os sentidos produzidos nela ou mesmo sua posição, mas direcioná-lo a produzir significantes mestres capazes de intervir junto a seu saber não sabido. Por isso se trata de uma “introdução estrutural, mediante condições artificiais, do discurso da histérica” (LACAN, 1992[1969-70], p.31).

Por dar a palavra ao psicanalisante, resta ao psicanalista, enquanto ouvinte, deixar-se figurar como um dos elementos sobre os quais gira esse discurso, e mesmo aquele que é sua causa. Assim, o agente no discurso do analista é *a*; assim ele figura, no discurso histerizado do psicanalisante, como o detentor da verdade, da verdade sobre o desejo do psicanalisante, ou ainda como verdadeiro objeto de seu desejo, vemos aí a transferência florescer.

Ao supor saber ao psicanalisante o psicanalista produz um efeito de discurso que é o “quarto de giro”, ou seja, em seu discurso o psicanalisante coloca no lugar de agente o sujeito barrado, cuja divisão ele sofre. Tal operação, no entanto, não exige que do lado do

psicanalista não haja saber, na formalização deste discurso vemos mesmo Lacan dispor o saber do lado do analista. Trata-se, então, não de destituir saber ao analista, mas de possibilitar a articulação de saber por parte do psicanalisante, pois só a partir desta um S_1 poderá ser forjado.

O psicanalista supõe saber no psicanalisante, e deixa este produzir seus enigmas sem, no entanto, dar nenhuma resposta a eles. Dar a resposta aqui equivaleria a se colocar no lugar do Outro e deixar o psicanalisante na ilusão de que o saber não sabido está em outro lugar e não em seu dizer. Ao supor saber no psicanalista, o psicanalisante procura suas respostas para os seus enigmas, para aquilo que lhe acomete e para o que ele não tem resposta. Se o psicanalista não supõe saber no psicanalisante o discurso deste não gira, ele continua reivindicando ao Outro esse saber do qual se sente roubado. Se não supõe saber no psicanalista o psicanalisante não tem porque lhe contar suas mazelas, falar-lhe o que quer que seja. De que saber se trata, então, do lado do analista?

No discurso do psicanalista “é do seu lado que há S_2 , que há saber – quer adquira esse saber escutando seu analisante, quer seja um saber já adquirido, localizável, isto pode, em um certo nível, ser limitado ao *savoir-faire* analítico” (LACAN, 1992[1969-70], p.33). Este saber não é da mesma ordem daquele que o senhor rouba ao escravo, tampouco ao do “senhor modernizado”, como o chama Lacan, que, em seu discurso (o da universidade) está na posição de domínio.

Vamos, para começar, pensar o saber do psicanalista a partir do lugar em que está disposto na formalização de seu discurso. O saber no discurso do analista está no lugar da verdade. A verdade como saber: operação cujo resultado é o enigma. O saber no lugar da verdade, eis o que Lacan isola como a estrutura da interpretação.

Já falamos um pouco sobre o enigma: enigma do desejo materno. A mãe, graças ao deslocamento “pênis-falo-bebê”, supõe neste último um saber que responderia ao enigma que a mantém viva: seu próprio desejo. Há ainda o enigma forjado no discurso da histérica, ela discursa sobre esse saber não-sabido, como articular saber sobre a ? O enigma, então, está na ordem da linguagem, mas sua diferença, por exemplo, em relação à metáfora é a sensação de irresolúvel, insolúvel, deixada por ele. Mesmo quando se encontra alguma resposta para o enigma, inevitável voltar a Édipo, resta algo de impronunciável, de inarticulável, ele parece não se encaixar muito bem e, ao mesmo tempo, temos a impressão de que ele esconde um saber, e mesmo, uma grande sabedoria, algo que se aprendêssemos, quem sabe, não nos tornaria mais felizes?

Tentemos refinar essa diferenciação: como vimos anteriormente, no *witz*, a metáfora pode funcionar num *pas-de-sens*, como um passo-de-sentido, que, justamente, ao não dar a ouvir o sentido de imediato, possibilita a criação de um novo sentido. Há nela algo que escapa, a operação de substituição exige a diferença, a impossibilidade de definir uma palavra ou expressão por ela mesma; ela exige o uso de outras palavras, ou seja, funciona desde que não se encontre o objeto e não se possa defini-lo a não ser recorrendo a palavras e mais palavras. No entanto é possível, com ela, criar um sentido e ainda engatá-la como enunciação.

Quanto ao enigma, mesmo se formulamos uma resposta para a questão lançada por ele, não encontramos esse saber que, temos a impressão, o forma ou o deforma. Ele pode, e na maioria das vezes é assim, ser enunciado de maneira metafórica, sem que, no entanto, a operação de substituição seja seu único campo. O enigma extrapola essa operação, sem deixar de estar na ordem da linguagem; ele provoca um trabalho com a linguagem, convoca a linguagem a trabalhar; sem exigir dela uma produção de sentido; ele não se forja pela via do sentido, mas antes, nas vias mesmas da linguagem, das operações que nela podem ou não vir a produzir sentido.

As recompensas aos que decifram um enigma não são poucas, Édipo ganhou mesmo uma coroa, e com ela todo um reino, além, é claro, do acesso a sua mãe, ainda que ele não soubesse disso. As consequências, então, não são lá muito abrasadoras. Ainda que o clima es quente e nasçam mesmo filhos e filhas, Édipo ainda deseja saber quem matou o antigo rei; conhecemos a sequência da história, tudo o que se passa quando Édipo insiste em seu desejo de saber.

No discurso da histórica, o enigma vem, justamente, para aticar o senhor: ela quer fazê-lo querer saber. Em ambos os casos, o enigma aparece como um aticador, ele deixa o saber em suspenso ou faz suspense em relação ao saber. Lacan nos diz inúmeras vezes que não há desejo de saber, nada queremos saber sobre esse saber não sabido, nada queremos saber sobre o saber sexual recalcado, nada queremos saber sobre o recalque originário. Nenhum deles faz sentido no nosso dia a dia e quando insistem em se fazer presentes fazemos mesmo um esforço para nos focarmos e não dar espaço para essas bobagens (aristotélicos que somos). Ou ainda encontramos rapidamente um sentido (um link e não um gap) que corresponda e concorde com o saber já sabido.

“O enigma é a enunciação – e virem-se com o enunciado” (1992[1969-70], p.34), nos diz Lacan. Ele vem, justamente, furar a ideia de que todo enunciado porta um sentido prévio e definido. Ele aposta na diacronia, não apenas como sequência, mas, como causa: o

encadeamento dos significantes é necessariamente diacrônico, mas, não exige uma temporalidade linear (o inconsciente é atemporal, já nos disse Freud). O que permite o encadeamento é a falta de um significante, de um S_2 , ou seja, de uma articulação, que daria ao Outro o estatuto de tudo saber. Como o Outro não sabe tudo, a articulação de saber se torna necessária: a causa da articulação de saber é a impotência de saber a verdade sobre o a , aí vigora o princípio “não há relação sexual” e o *ab-sens* surge.

A articulação de saber tem como causa, então, o recalque originário de um saber jamais encontrável ou articulável. Não há como saber tudo, por isso é preciso articular saber; não temos instinto, por isso as pulsões são montagens e a linguagem as vige. O enigma aponta, justamente, para essa falha no saber: sentimos que ele porta um saber, somos mesmo seduzidos por esta sensação e queremos encontrar esse saber, ele seria uma garantia de que não nos equivocamos. Essa promessa não é feita pelo enigma, nós mesmos a fazemos na expectativa de que quando o desvendarmos, um sentido vai surgir: o sentido da vida. Deve haver uma resposta para essas perguntas: por que estamos vivos? O que é a vida? Qual sua origem? O que é a morte?

O enigma parece abrir pelo menos duas vias: uma, em que nos lançamos a desvendá-lo a fim de sanar nossas questões existenciais; outra, de tomá-lo como efeito mesmo da linguagem. Uma tenta obturá-lo e encontrar em sua resposta um acordo, uma concordância; outra encontra nele o *ab-sens*, a ausência de sentido em torno da qual se pode girar para produzir sentido. São maneiras diferentes de entrar em relação com o Outro: supor que ele tudo sabe ou aceitar sua falha em saber. Todos nós estamos ora em uma ora na outra, mas nossa sede de sentido tende a nos direcionar para a primeira, enquanto o psicanalista nos lança na via da segunda.

Lacan traz outro elemento para elaborar o lugar do enigma na clínica: a citação. Citamos: “A citação é – eu exponho o enunciado e, quanto ao restante, trata-se do sólido apoio que encontram no nome do autor, que deixo ao encargo de vocês” (1992[1969-70], p.34). Eis o lugar no qual o psicanalista pode colocar seu “*savoir-faire* psicanalítico”. O enigma e a citação produzidos no discurso do psicanalisante; “esses dois registros, na medida em que participam do semi-dizer, eis o que dá o meio – e, por assim dizer, o título – sob o qual a interpretação intervém” (p.35). Entramos em um terreno fértil à nossa pesquisa sobre o sentido. No senso comum, interpretar é trazer à tona o verdadeiro sentido, (e não é que a verdade se faz presente?) será disso que se trata na clínica psicanalítica?

A interpretação – aqueles que a usam se dão conta – é com frequência estabelecida por um enigma. Enigma colhido, tanto quanto possível, na trama do discurso do psicanalisante, e que você, o intérprete, de modo algum pode completar por si mesmo, nem considerar, sem mentir, como confissão. Citação, por outro lado, às vezes tirada do mesmo texto, tal como foi enunciado. Que é aquele que pode ser considerado uma confissão, desde que o ajuntem a todo o contexto. Mas estão recorrendo, então, àquele que é seu autor (LACAN, 1992[1969-70], p.35).

Vê-se que a questão é bem outra: não cabe ao psicanalista desvendar, revelar, ou mesmo decifrar sentidos, e sim, dar as condições para que o psicanalisante produza um S_1 , um significante outro a intervir na cadeia de seu saber. O sujeito só surge como efeito quando cai sobre a cadência metonímica uma bomba metafórica, ela não explode nada, é claro, mas, digamos, anuvia um pouco as coisas: uma bomba de gás, ainda que não seja esse seu material, que inicialmente nos deixa cegos ou um tanto atordoados. É, justamente, por ser outro em relação aos ali dispostos que o significante-mestre pode, ao cair junto a eles, dar vazão a um novo, quase inaudível, sentido. Ele não está lá para ser desmascarado, mas pode surgir como efeito desde que se deixe o psicanalisante fazer-com-a-linguagem.

Essas condições se dão, justamente, a partir do momento em que o psicanalista abre mão de qualquer busca pelo sentido, verdadeiro ou falso, oculto, latente ou evidente, pretensamente embutido na fala do psicanalisante. Sua pergunta, tendo como ferramenta o *savoir-faire* que pôde construir em sua própria análise, é: como o outro, $\$$, o psicanalisante, faz com a linguagem, que saber ele constituiu para fazer-com-a-linguagem de maneira única? Como ele faz? Como ele faz com esse saber não sabido e que vez por outra o assalta? Por onde entra no discurso? Eis o que deseja saber o psicanalista.

Mas não nos livramos do sentido tão rapidamente. Afinal, um dos trabalhos do significante é produzi-lo. Qual seu estatuto quando se trata do enigma e da citação? Quanto ao enigma parece mesmo que não o encontramos, se ele está aí é como *pas-de-sens*: sem-sentido, passo-de-sentido ou *ab-sens*?

O sentido, se posso dizê-lo, carrega o peso de ser. Ele não tem, inclusive, outro sentido. Só que percebeu-se há certo tempo que isto não basta para dar-lhe peso – o peso, justamente, da existência. Coisa curiosa, o não-senso tem peso. Isso dá um frio no estômago. E este é o passo dado por Freud, ao ter mostrado que isso é o que o chiste tem de exemplar, a palavra sem pé nem cabeça e nem cauda (1992[1969-70], p.54).

“O não senso tem peso”, e nos deparamos com ele cotidianamente. No *witz*, ele é aceito e deixa de ser pesaroso quando o riso o reposiciona. No ato falho, é um pouco diferente, como não temos a aprovação do Outro, podemos ficar mesmo embaraçados,

envergonhados: como a verdade escapou assim? Nessa palavra, nessa frase, nesse dizer que não faz sentido? Já no sonho: coisa enigmática, ele nos acorda quando falta tão pouco para a “coisa” acontecer, para a verdade dar as caras.

Para Freud, o sonho é todo um mundo de citações:

Um enunciado, num sonho, muitas vezes é composto por vários enunciados lembrados, permanecendo o texto idêntico, mas sendo-lhe atribuídos, se possível, vários significados, ou um sentido diferente do original. Um comentário dito num sonho é, não raro, apenas uma alusão a uma ocasião em que o comentário em questão foi feito (2001[1900], p.302).

Citações concernentes ao trabalho de linguagem a que está submetido o psicanalisante. Trabalho executado sem que ele saiba, por um saber por ele ignorado: o inconsciente estruturado como uma linguagem. No sonho, repetimos frases, palavras, trechos ouvidos aqui e ali dos quais guardamos uma memória sem sequer perceber. Retomamos o já ouvido, já dito e transformamos em imagens para, em presença do psicanalista, transformá-los em dizer. Ao mesmo texto é possível atribuir “vários significados, ou um sentido diferente do original”: para trabalhar para a linguagem é preciso abrir mão da origem e criar.

Esses enunciados podem valer como significantes, desde que encontrem um lugar na cadeia; lugar de subversão (como S_1), lugar de repetição (como S_2). Neste trabalho exigido ao psicanalisante cabe ao analista dispor seu saber, seu saber-fazer analítico: partir do discurso, ou seja, do que na fala apresenta as relações entre os elementos, para abrir caminho para que na cadeia significativa do saber incida um S_1 , produto do trabalho do psicanalisante. Cabe ao psicanalista ler o dizer do psicanalisante, encontrar a repetição e mostrar o caminho percorrido por ela.

O psicanalista sabe-fazer o discurso girar, estão aí as intervenções de Freud junto a Dora³⁴, e o sabe por saber que não sabe tudo e principalmente que não sabe como o outro faz. Em seu discurso é impossível ao agente a , nada de 007, saber o que o sujeito não sabe; o analista conhece os modos como isso se estrutura, como esse inconsciente que aí trabalha pode se movimentar. Mas, não sabe o que o psicanalisante faz com isso, que histórias vai inventar, os sonhos, lapsos e chistes sofrer, enfim, de que formações ele é capaz para esconder sua ignorância. A relação de a para $\$$ é impossível, pois se trata do saber que não se sabe e ele não cessa de trabalhar: o inconsciente estruturado como linguagem.

Recorrer ao autor, em presença, eis a pertinência da citação em *uma* psicanálise. A existência de trabalho sustenta esta pertinência. Quem trabalha é o sujeito para produzir desde

³⁴ Lacan trabalha esta questão no texto, presente nos *Escritos, Intervenção sobre a transferência*.

seu saber um significante-mestre. O que o psicanalista faz aí é dar estatuto de verdade a este saber, seja via citação ou via enigma; na análise que lhe cabe (a qual concerne seu saber), o psicanalista faz ouvir o saber do psicanalisante dando a este a palavra e não um sentido, a possibilidade de dizer e não a resposta em um dito.

Isso não quer dizer que o sentido não tenha lugar na psicanálise. Ele o tem, e é mesmo imprescindível: ele é necessário justamente quando se trata do desejo. O caminho que fizemos até agora nos permite dizê-lo em poucas palavras: o sentido se faz possível quando da metonímia (estrutura do desejo em sua busca por *a*) surge a metáfora, mostrando que não basta deslocar, é preciso substituir.

O sentido se faz necessário quando o desejo está prestes a descambar em gozo, em permanecer na cadência da metonímia, em se penhorar ao Outro. Ele se faz necessário como ruptura, como criação, como efeito, efeito possível graças ao litoral existente entre gozo e saber. Efeito de significante, da incidência de significante, da intervenção de S_1 em S_2 ? Seria o sujeito um efeito de sentido? Deixemos em suspensão, criemos suspense. Voltemos ao saber.

O discurso do psicanalista coloca o saber do psicanalisante no lugar da verdade. Qual saber do psicanalisante? Aquele que o assalta e quando passa a perturbá-lo o faz buscar *uma* psicanálise: o saber não sabido que o faz inconsciente do trabalho feito por ele. Trabalho que produz essas formações estranhas chamadas por Freud de formações do inconsciente, e que são linguagem. Como já sabemos, esse saber se instaura na medida em que o Outro, este “tesouro de significantes”, não sabe tudo, nem ele nem esses significantes por ele emprestados. Eles precisam, enfim, trabalhar para criar algum sentido para esta história toda.

O saber não sabido trabalha e aparece como sem sentido, como fora do sentido, como *ab-sens*, mas, também, como vimos com o *witz*, cria sentido. O saber do psicanalista vem aí a deslocar este saber do campo do gozo, do mais-de-gozar em que o coloca a histérica, para o lugar da verdade. Ao mudar este lugar, o discurso do psicanalista dá as condições para que dele surja um novo S_1 a intervir, desde o discurso do psicanalisante, em S_2 . Só assim o sujeito pode surgir como efeito, mas o discurso do psicanalista também proporciona outras coisas, antes impensáveis pela ciência: o dizer se sobrepor ao dito, o significante ao significado, o falar ao fazer sentido.

É impossível psicanalisar, pois o sentido escapa e não está jamais do lado do psicanalista, não é a ele que cabe a tarefa de dar sentido. Se o psicanalisante vem por ser assaltado por um *ab-sens* e mesmo por querer se livrar deste *uma* psicanálise não pode

preenchê-lo com sentido. Impossível, pois o saber de que se trata não está pronto e sim a ser feito. Impossível, pois o inconsciente não tem cura, não nos livramos dele, ele vai continuar nos assaltando e nos deixando nesse *ab-sens*.

Há ainda a questão do fim de *uma* psicanálise. Não se tem como saber de antemão os efeitos dela. Desde Freud, no entanto, se sabe que este fim não coincide com uma cura, pois, *uma* psicanálise se dedica a fazer falar o inconsciente, este saber que nos habita e que, como tal, não tem cura. Ninguém se cura do inconsciente, o que se pode fazer é forjar um modo de lidar com ele: um saber-fazer-com-a-linguagem.

4.3.4 O discurso do universitário – O saber no lugar do comando

$$\begin{array}{l} \underline{S_2} \rightarrow a \\ S_1 \leftarrow \$ \end{array}$$

O saber no comando, eis o discurso universitário. O outro é *a*, o mais-de-gozar, figurado pelo “*astudado*”, como o denomina Lacan, esses são os efeitos sofridos pelo estudante devedor de créditos. Abaixo dele, como produção, o sujeito dividido, dividido por uma dívida indelével: saber (desde que sua produção é encomendada pelo saber e ele precisa citar, ou seja, recorrer ao saber já sabido, ele deve saber ao saber). Embaixo do saber, o que dá acento à impotência do sujeito/tema³⁵ produzido neste discurso: a verdade de que o saber é comandado pelo mestre.

Começemos por apresentar o discurso universitário. No lugar do agente, o saber. Saber que recalca o mestre e põe a trabalhar o estudante. Aqui a citação é obrigatória, o saber comanda e lhe é impossível acessar a verdade.

O S_2 tem aí o lugar dominante na medida em que foi no lugar da ordem, do mandamento, no lugar primeiramente ocupado pelo mestre que surgiu o saber. Por que será que nada mais se encontra no nível de sua verdade senão o significantemestre, na medida em que este opera para portar a ordem do mestre? (1992[1969-70], p.97).

³⁵ *Sujet* em francês pode significar tanto sujeito quanto tema. Dado o tema deste tópico e o lugar no qual o termo aparece (a produção do estudante) vamos manter as duas traduções.

O saber então porta a “ordem do mestre”, não que o mestre tenha conseguido, enfim, chegar a saber, mas na medida em que foi pela intervenção do primeiro que o segundo pôde se articular. Lacan insiste, quanto ao discurso do mestre, em incitar a leitura dos diálogos de Platão, pois neles podemos ver a operação: o mestre pergunta ao escravo de maneira a fazê-lo saber.

As perguntas do senhor, a intervenção deste, fazem o escravo articular um saber. É porque o saber está no lugar do outro que o senhor assim procede, e por isso, também, ele resta impotente em relação à verdade. Essa intervenção tem uma consequência importante no chamado saber: ele se divide em saber-fazer (do escravo) e episteme (roubada ao escravo pelo senhor). “A *epistême* se constitui por uma interrogação, por uma depuração do saber” (LACAN, 1992[1969-70], p.140), feita pelo senhor junto ao escravo. Através dela o agora filósofo demonstra que o escravo “sabe, por sinal o que não sabe” (1992[1969-70], p.140).

O saber-fazer do escravo, do qual este nada sabe, é depurado pelo filósofo e transformado em episteme. “Só se mostra que ele sabe porque se lhe faz boas perguntas. Foi por esta via que se operou o deslocamento que faz com que, atualmente, nosso discurso científico esteja do lado do mestre” (LACAN, 1992[1969-70], p.140). Discurso científico a ser escrito como discurso universitário, Lacan varia sua denominação, também, para dizer que não se trata de um discurso restrito à universidade enquanto instituição, mas sim de um discurso dotado de um modo de produção.

Ao fazer uma regressão do discurso do mestre, o universitário coloca o saber no lugar do agente, do mesmo lado do mestre. Já a sua regressão resulta no discurso do analista, com o *a* ocupando o lugar do agente. Esse entre no qual opera o discurso do universitário fala de uma de suas virtudes: ele permite a transição entre o saber do mestre e a abertura operada pelo psicanalista, no campo da formalização dos saberes, ao não saber. A própria instituição da universidade, ao retirar a exclusividade do saber das mãos da igreja, cumpre um papel social fundamental: a laicização do saber, e, assim, abre as vias para colocá-lo em questão.

O discurso do universitário opera em uma certa dualidade: por um lado, o estudante deve saber, e, portanto, precisa produzi-lo, por outro, sua produção só é validada quando o estudante, através das citações, cria um autor (que não ele) para o saber. Aí podem se criar algumas armadilhas e, o discurso que primeiramente laicizou o saber, pode ser aquele que tenta totalizá-lo. Vemos essa consequência quando um dos efeitos do discurso do universitário é, ao se fazer par com a não contradição, a crença em um saber total e já pronto, a ser repetido pelo aluno. Se, por um lado, é fundamental a repetição do saber já estabelecido, a crença em

um saber total pode barrar a entrada neste saber. Detalhemos: para entrar no saber já estabelecido, é preciso que o estudante se aliene neste saber, ou seja, ele precisa se inteirar do funcionamento deste saber e, portanto, da linguagem nele operante, os jargões de cada área nos mostram bem este processo; é preciso, então, mergulhar neste saber e se alienar em seus significantes, porém, é preciso, também, poder, a partir desta alienação, derivar saber. Ou seja, não ficar preso ao saber já estabelecido, não criar uma crença de que ele é o saber todo, que não há saber a derivar dele.

Trata-se de uma fronteira muito tênue, entre se alienar aos significantes de um saber e crer que este é todo o saber. Em alguns momentos, o discurso do universitário pode cair nesta armadilha e fazer da passagem necessária pela alienação aos significantes uma prisão a um pretense saber total. É o que vemos acontecer nas exigências burocráticas, as publicações infinitas, os trabalhos e currículos sempre atualizados, mais publicações, mais currículo. Não a toa, Lacan nos diz que outro nome para o discurso universitário pode ser Burocracia.

Voltemos à estrutura do discurso do universitário e sua derivação para a Burocracia: afinal, se o próprio saber está no comando, como ele se articula? A partir do comando do mestre que aparece como sua verdade. O mestre aqui não é mais um depurador, ele já cumpriu seu papel de extrair saber ao escravo, de comandar a formalização do saber do escravo através de suas questões. Esse saber depurado pelo mestre é o agente do discurso universitário, ele foi previamente articulado, situação que supõe um autor.

Por ter sofrido a intervenção significativa, o saber se articula, desde então ele carrega as marcas de S_1 . Porém, diferentemente do saber do escravo, o saber do universitário já se pretende estabelecido, pois se forja como saber do senhor, saber que o senhor usurpou ao escravo e do qual fez episteme. Ao colocar o saber no lugar de agente, a figura do senhor não se faz mais necessária, restando dele apenas o comando. Um saber que comanda, um saber de senhor aí se configura, sem intermediários.

No lugar da verdade S_1 , o significante-mestre de onde parte o mandamento: “*Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais*” (LACAN, 1992[1969-70], p.98). O mestre não precisa mais ser encarnado, é puro mandamento. Ele tampouco pode ser acessado, deve permanecer disfarçado nas boas intenções dos mestres e é mesmo suplantado pelos títulos e publicações, cheias de citações, necessárias para validar esse discurso.

Outro em relação ao saber é o *a*, em seu lugar está o estudante, transtornado, trabalhando “para fazer a verdade brotar, pois este é o sentido do trabalho” (1992[1969-70], p.98). É por ocupar esta posição que Lacan dá a ele este nome: *astudado*, sua missão, já

sabemos, é impossível. Se chegar a fazer brotar a verdade (a impossibilidade do saber de se articular frente ao *a*), será logo expulso, não é coisa que se faça. Ele deve produzir um saber que alcance a verdade, mas a verdade no discurso universitário é que o senhor comanda o saber, está mesmo enrascado esse *astudado*.

Astudado, pois ele é mesmo o objeto, a mão de obra pela qual o saber pode produzir algo. Ele deve produzir, é mesmo seu dever, bem sabemos, produzir mais e mais, artigos e apresentações e dissertações e artigos e apresentações e teses e artigos. Mas ele só pode produzir citando, e nessa exigência sofrida, ele passa a corroborar com a existência de um autor do saber, autor que ele só vai poder vir a ser se provar de diversas formas a existência de um autor. Um ar kafkaniano começa a invadir nossa escrita (burocracia é um dos nomes dados por Lacan a este discurso).

Se nos fiarmos na escrita deste esquema de Lacan, a produção desse discurso é o sujeito, dividido. Sujeito impotente perante a verdade, pois se vê sob seu mandamento: “*Continua a saber*”. O sujeito/tema deve saber, deve saber mais e mais, sem nunca parar; sua dívida, que o faz dividido deve ser paga com saber. Mas há ainda outra face nesse dever-saber: ele deve ao saber, deve ao saber que o produz, o divide, o deixa endividado, duvidoso; ele deve, enfim, não saber-fazer e sim fazer saber, até completá-lo. Aí se vê porque Lacan coloca no lugar do outro o *a*, o responsável por produzir esse sujeito/tema dominado pelo saber é o estudante enquanto objeto.

Lacan chega a dizer que o *astudado*, nas ciências humanas, tem por mal-estar a seguinte situação: “apesar de tudo, solicita-se que eles constituam o sujeito da ciência com sua própria pele” (1992[1969-70], p.99). Sujeito da ciência, para Lacan, não é nada mais nada menos que o que se estrutura a partir do adágio descarteano: “Penso, logo sou”. Se não pensa ou se desse pensamento não produz saber, o *astudado* não o é, ou seja, não é *astudado*, perde o *a*, e com ele, o diploma. Pois, nesse discurso não se trata de formar alguém estudioso, culto, tampouco um estudante cheio de questões e curiosidades, trata-se, antes, de formar escravos do saber. O estudante ganha assim forma passiva e passa a se chamar *astudado*.

O discurso do universitário se estrutura na regressão do discurso do mestre, um “puro saber do senhor, regido por seu mandamento” (LACAN, 1992[1969-70], p.97), aí se engendra. O saber já está estabelecido, logo a função do estudante/outro não é produzi-lo e sim provar sua credibilidade. Ao produzir textos nos quais a citação é imprescindível, o estudante dá nome e crédito ao autor do saber, nessa operação, ele produz o sujeito/tema devedor de saber, pois este está sempre em posse de outro. Quem sabe é o autor e não o

estudante, quem recebe os créditos é o primeiro, quem os paga, o segundo, cujo saber usado para produzir o sujeito/tema vira dívida a ser paga com a produção de mais temas/sujeitos.

O sujeito/tema produzido pelo *astudado* é impotente frente à verdade. Verdade enquanto significante-mestre a comandar o saber; saber a agenciar o discurso, deixando excluído deste qualquer forma de não saber. Saber impossibilitado de tudo saber em sua relação com o outro, aqui *a*, *astudado*. Respiramos Kafka a plenos pulmões: burocracia poderia ser o outro nome do discurso universitário. Ele engendra a burocracia mais tacanha, mais impermeável e deixa o educar em segundo plano: para discursar como um universitário é preciso portar os títulos de um, publicar como um, apresentar seus trabalhos, passar por bancas, defesas, provas, e nada disso se configura como educar. Não importa o quanto se possa saber e o quanto se possa conseguir transmitir sobre um saber, importam os títulos e publicações conquistados, importa forjar um autor para o saber.

Trata-se, antes, do S_2 como um agente a fazer do outro objeto (lugar não à toa ocupado por *a*) e extrair desse um sujeito/tema ($\$$ no lugar da produção) desvinculado de seus significantes-mestres (a verdade continua protegida e é ocupada pelo S_1). Desprovido de S_1 e comandado por S_2 , a produção se restringe à citação, à cópia, jamais ao enigma, ao *witz*, então, nem de longe, nada de criação, nada de transmissão. O discurso universitário ao se centrar no enunciado cala a enunciação, se contenta em estar de acordo, em fazer sentido, em repetir. Esse é um dos riscos nele presentes: quando a crença em um autor faz retorno e incide, justamente, em um discurso que permitiu um afastamento entre o saber e a crença. Esse curto-circuito pode se estabelecer quando o discurso do universitário fecha as portas para a enunciação e cai no ciclo-vicioso da burocracia.

Pois, fazer do outro objeto e extrair dele um sujeito/tema não necessariamente o aparta de seus significantes mestres. Essa operação tem como efeito fundamental fazê-lo se alienar nos significantes do saber em questão, para, então, poder produzir a partir deles. Trata-se de uma alienação necessária, mas de uma alienação como passagem e não como ponto final. Estabelecer a alienação como ponto final transforma o saber em um saber total e a produção possível é a de um autor; fazer dela uma passagem abre a via para a produção de novos saberes. Se não há um-saber, total, é porque há na linguagem uma impossibilidade de tudo dizer, de tudo articular, resta sempre algo inarticulável enquanto saber e, já vimos, este algo tem a ver com o princípio “não há relação sexual”. Assim, a co-existência entre o princípio de não contradição e o princípio “não há relação sexual” é uma das vias nas quais o discurso do

universitário pode se fiar para não cair na armadilha da Burocracia, que a crença absoluta na não contradição pode lhe armar.

O que o discurso do universitário coloca em questão é, então, como alienar o estudante aos significantes que engendram um saber sem fazer dele refém. Como estabelecer, a partir de um discurso no qual o saber está no comando, uma entrada no saber sem totalizar esse saber; ou ainda, como, se o saber está no comando, suportar um discurso no qual este mesmo saber é falho. Vemos, assim, a tentação da totalização: ela certificaria a validade do discurso do universitário. Porém, não se pode excluir sua história e seus percursos: o discurso do universitário segue sendo aquele que primeiro permitiu uma desvinculação entre a crença e o saber. É mesmo uma encruzilhada bancar o comando do saber sem fazer dele um senhor total.

Vemos, então, mais um impossível: o de educar. É impossível ao saber articular algo sobre o objeto causa de desejo, como nos mostra o andar superior. Nem articular, nem comandar, frente a esse outro, heterogêneo a ele, o saber nada pode. O S_2 não pode comandar o a , pois este está fora de sua alçada: não é um significante e sim objeto causa do desejo. É impossível controlar o desejo do estudante e mesmo articular um saber sobre o objeto que o causa. É impossível educar o desejo, doutriná-lo, adequá-lo, uniformizá-lo. Mas, é possível fazer o estudante trabalhar, pelo comando do saber, a fim de produzir um sujeito/tema.

Quando tomado pela Burocracia o saber no comando impede qualquer incidência de um não saber. As portas estão para ele fechadas, sem frestas. O esforço é criar um autor, pois nem o escravo nem o mestre podem sê-lo; o primeiro comanda, o segundo teve seu saber extraído pelo primeiro. De onde, então, vem esse saber? Quem o articula? Ao que parece, o discurso do universitário atribui saber aos enunciados, como se este estivesse neles enraizado. Se coloca o *astudado* a trabalhar é porque este (enquanto a) poderia lhe causar incômodos. O saber enquanto comando, encontra os meios de manter o *astudado* calado, seu discurso só será validado, seus créditos pagos, se ele citar e citando criar esse autor clamado pelo universitário.

Vemos, então, os três impossíveis de Freud apresentarem um elemento fundamental em comum: eles exigem o uso da linguagem, a fala lhes é imprescindível. Para governar é preciso dominar a oratória, é preciso convencer; para educar, por mais fórmulas que se estabeleça, é preciso falar, discursar; para psicanalisar é preciso ouvir e isto (re)quer a fala do psicanalisante. A impossibilidade que atinge aos três vem, justamente, da equivocidade estrutural da linguagem, sua característica de não ser plena de sentido e sim de permitir em seu funcionamento a criação de sentidos. Por haver outro, e este usar a linguagem de um jeito,

diferente é impossível convencê-lo: nós explicamos, mas ele não nos entende; ele nos ouve, mas não é bem isso.

Comandar o saber é impossível ao senhor, pois a face do fazer lhe escapa. Curar o inconsciente do psicanalisante é impossível ao psicanalista, pois aquele não prescinde do inconsciente para produzir significantes-mestres. Educar é impossível, pois o objeto causa do desejo sempre escapa ao saber. Os quatro discursos de Lacan apresentam a incompletude própria ao Outro e mostram os mecanismos dos quais cada um se vale para tentar encobri-la ou mostrá-la.

4.4 SABER QUE SE ENSINA?

Nosso percurso tem, necessariamente, um destino ou, ao menos, um destinatário. Confundi-los não é o menos corriqueiro, tentar fazer deles um só ou, ainda, um Outro é o mais comum. A mensagem sempre chega a seu destino, nos diz Lacan, mesmo invertida, e o destinatário é esse desconhecido inconsciente. Depois de perpassar os diferentes estatutos de saber nos discursos, nosso destino é buscar delimitar as consequências dessa diferença no que tange ao ensino da psicanálise, mais, especificamente, no ensino de Lacan.

O título de nosso capítulo apresenta a pergunta a qual precisamos enganchar esse ensino: de que saber se trata em psicanálise? Em que medida é ensinável? Retomemos, de início, a primeira, para colocar a segunda, em questão.

Quando um saber da ordem do não sabido, se faz ouvir em nossa fala, os sustos, as surpresas lhe seguem de perto. Quando se torna complicado lidar com eles, procuramos alguém que, supomos, saiba como. Um psicanalista ganha aí lugar, ou talvez, assento. Mas, para isso, é preciso se desenrolar em nosso saber um desejo, um desejo de saber. Não de saber sobre nosso desejo, mas de saber-fazer com isso que o engendra: a falta que a linguagem nos apresenta. Anna O mostrou a Freud os caminhos, fazendo dele destinatário, e ele pôde dar à psicanálise um destino. A fala do psicanalisante, o saber nela articulado, eis a que se destina o ouvido psicanalítico. Sim, porque o fazer psicanalítico se detém em ouvir a fala, não em escutá-la.

Escutar, do latim *ascultare*, implica imprimir ou ao menos procurar sentidos, tarefa que impossibilitaria uma psicanálise. Escutar, em nossa língua, está atrelado a conselhos, ou a

negar-se a escutá-los. Quantas vezes ouvimos de pais: “Ele não me escuta!”, em tom de desespero, recriminação, ou, quem sabe, prazer. “Escuta aqui!” é outro clássico, proferido diariamente nas ruas de qualquer cidade de nosso país, e que é, bem o sabemos, uma coerção, uma tentativa de dominar o outro. A escuta estaria do lado do princípio de não contradição, só há escuta quando há sentido, só há fala quando há sentido, correção do *non-sens*, nenhum lugar para o *ab-sens*. Deixemos, então, a palavra escuta para outros, nos interessa aqui os elementos da fala do psicanalisante que cabem ao analista ouvir; auscultar, perceber o ritmo, diríamos, estaria mais próximo do fazer psicanalítico do que escutar.

Ouvir, do latim *audire* é, antes, usar o sentido da audição, no *savoir-faire* psicanalítico refinado por um saber sobre o funcionamento da linguagem. Sim, podemos dizer: “Ouça um bom conselho”, “Ele vai ouvir suas orações”, mas o ouvido infiltrado no verbo nos aproxima mais do modo de engendrar esse saber ao qual a psicanálise se dedica: o saber-fazer-com-a-linguagem. Dar ouvidos, emprestá-los é o modo pelo qual o psicanalista dá a palavra a seus psicanalistas. Ao se calar e emprestar seus ouvidos à fala, não cabe ao psicanalista *auscultare*, procurar sentido, entender, antes, cabe a ele deixar falar o que ninguém quer ouvir. O *logos* de planta ganha aqui lugar e mesmo certo privilégio, pois nele o saber-fazer-com-a-linguagem se explicita.

Como já vimos, é nos traços deixados no corpo pela linguagem que um saber se estabelece na ordem significante. Nesse campo se engendram, também, os caminhos para o gozo, ou se dá o gozo que esses caminhos proporcionam. Esses traços podem ou não se tornar significantes, desde que sejam unários. Unários na medida em que só há um se estiver em relação com outros dois. É assim que se conta: de dois se fazem três, a dizer que um existe. Não é tão complicado se voltamos à concepção de língua feita por Saussure: “um conjunto de valores negativos ou de valores relativos que só tem existência pelo fato de sua oposição” (SAUSSURE, 2002, p.69).

Assim, por ser diferente e mesmo oposto em relação a outros, e não apenas a um outro, um traço pode vir a se encadear, vir a ser significante. Nesse encadeamento se engendra um saber e, como já vimos, a repetição. Há uma insistência na cadeia discursiva, insistência daquilo que não pode ser falado. Não apenas o sentido se faz no uso mesmo dos significantes, no modo em que os usamos, mas existe, em relação à produção de sentido, algo que escapa e nos faz continuar falando. São as marcas corporais investidas de linguagem e que, ainda assim ou por isso mesmo, não têm como serem ditas.

Voltamos, então, ao estatuto do saber no discurso do psicanalista: “é no traço unário que tem origem tudo o que nos interessa, a nós, analistas, como saber” (LACAN, 1992[1969-1970], p.44). A esse saber, o psicanalista deve dar ouvidos, e se valer apenas da via do sentido, pode mesmo bloqueá-lo. Este saber se configura como fazer ritmo, repetição, não estando seu trabalho implicado apenas em fazer sentido. O que faz sentido, a partir desse saber, são, justamente, as quebras de ritmo, disritmias cujas consequências podem ser salutares; são os insucessos bem-sucedidos, as formações do inconsciente.

Na aparente falta de sentido destas, um traço do saber não sabido ganha forma. Forma que, como vimos em Saussure, clama por um sentido para existir; sentido que se forma, como vimos com Jakobson, nas relações entre significantes: combinação e substituição. Desde que Freud deu ouvidos a essas formações do inconsciente e o saber não sabido foi nomeado como inconsciente, em psicanálise se trata de dar vazão a ele. Essas formações, como já vimos, não dependem do sentido como nós, elas pode dispensá-lo, refazê-lo, redirecioná-lo, inventá-lo, mas não o procuram, não o buscam desesperadamente como fazemos. Nós, aristotélicos, precisamos do sentido para corroborar nosso saber, sem ele não alcançaríamos a verdade que prova nosso pertencimento à humanidade.

O saber inconsciente é particular, a tal ponto que o próprio Freud adverte aos psicanalistas: a cada novo psicanalisante esqueçam tudo o que “sabiam”. Com a elaboração do discurso do analista por Lacan, podemos reescrever esta curiosa advertência de Freud: ao psicanalista cabe saber não saber. Aí está o ponto, ao mesmo tempo, de encontro e separação entre o saber forjado em *uma* psicanálise, e aquele no qual a psicanálise se funda enquanto teoria³⁶.

Voltemos agora ao saber particular, saber criado pelo psicanalisante em *uma* psicanálise: “O que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do saber, e não do conhecimento ou da representação. Trata-se precisamente de algo que liga, em uma relação de razão, um significante S_1 a um outro significante S_2 ” (LACAN, 1992[1969-70], p.28). O resultado dessa razão, o efeito dessa intervenção, já vimos, é um sujeito barrado. Não um sujeito do conhecimento, tampouco um representável; o sujeito da psicanálise é efeito de linguagem, do uso da linguagem, do fruir da linguagem, da falação.

³⁶ Lacan cria um neologismo para diferenciar estes dois modos da psicanálise: psicanálise em *intensão* e psicanálise em *extensão*. Partindo da *extensão* ele mantém a *tensão* em jogo na formação do psicanalista, e, cria o neologismo *intensão*, que fala, justamente, da psicanálise pessoal necessária para esta formação. Este é um dos neologismos que mostram o modo como Lacan trabalhou a própria linguagem como, não apenas objeto, mas também meio de estudo da psicanálise.

Como vimos no primeiro capítulo, a linguagem, como trabalhada por Lacan, não se funda na representação, e sim, nas oposições. Assim, é de um saber estruturado como linguagem e ainda em um saber-fazer-com-a-linguagem que *uma* psicanálise se desenrola.

Para haver *uma* psicanálise, como tomada da palavra por um psicanalisante, é preciso que haja psicanalista, alguém a saber não saber. E como alguém chega a saber algo tão estranho? O caminho pode ser longo, e bastante tortuoso; dar ouvido a suas formações do inconsciente, fazer psicanálise pessoal; estudar a teoria, seguir um ensino; supervisionar sua prática, participar da transmissão. Nossa questão central é o ensino, não podemos simplesmente deixar as outras de lado, mas precisamos nos embrenhar neste em nosso próximo capítulo.

LACUNARES V

“O consolo que tive em face da reação negativa provocada, mesmo no meu círculo de amigos mais íntimos, pelo meu ponto de vista de uma etiologia sexual nas neuroses – pois formou-se rapidamente um vácuo em torno de mim – foi o pensamento de que estava assumindo a luta por uma ideia nova e original. Mas, um belo dia, vieram-me a mente certas lembranças que perturbaram esta ideia agradável, mas que, por outro lado, me proporcionaram uma percepção valiosa dos processos da criatividade humana e da natureza dos conhecimentos humanos. A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da universidade, talvez o mais eminente de todos os médicos de Viena. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. Dois deles, mais tarde, negaram tê-lo feito quando lhes atribuí o fato; o terceiro (o grande Charcot) provavelmente teria feito o mesmo. Mas essas três opiniões idênticas, que ouvira sem compreender, tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta aparentemente original” (FREUD, 1997[1914], p.16).

“INTERVENÇÃO: Por que os estudantes de Vincennes, ao final do ensino que presumivelmente recebem, não podem se tornar psicanalistas? É justamente o que vou explicar, senhorita. Trata-se disso, justamente. A psicanálise não se transmite como qualquer outro saber. O psicanalista tem uma posição que eventualmente pode ser a de um discurso. Ele não transmite um saber – não porque não tenha nada a saber, ao contrário do que imprudentemente se diz. Isto é o que está posto em questão – a função, na sociedade, de um certo saber, aquele que lhe transmitem. Ele existe” (LACAN, 1992[1969-70], p.188).

5 ENSINO E TRANSMISSÃO

Chegamos a nosso último capítulo e com ele ao tema central de nossa tese: o ensino. Como nos ensinou nosso percurso até aqui, restringiremos nosso campo de investigação: o ensino da psicanálise será nossa base, mais especificamente o ensino de Lacan. Nossa escolha foi sustentada por todas as discussões até aqui travadas e agora será explicitada: se escolhermos o ensino de Lacan como tema foi por uma característica que o distingue, inclusive de Freud: as dificuldades impostas pelo próprio Lacan a quem se propõem a entrar em seu ensino, a estudá-lo, pesquisar a partir dele.

O psicanalista francês não parece preocupado em se fazer entender, ao contrário deixa claro que para entrar em seu ensino há exigências. Os *Escritos* ele adjetiva como ilegíveis, nos seminários, não se cansa de criar enigmas, aforismas de difícil compreensão, metáforas quase inalcançáveis, acrescenta um andar aparentemente errante por outras disciplinas como filosofia, sociologia, política, história, antropologia, literatura, linguística, matemática, lógica, topologia... Não são poucas as barreiras criadas por Lacan, nem as reações geradas por elas.

Adeptos fervorosos a repetir aforismas como verdades absolutas, matemas como respostas a qualquer questão ou topologia como o último e, portanto, mais importante avanço lacaniano. Adversários furiosos chamando-o de charlatão, ator, palhaço, mentiroso contumaz, enganador. Críticos sérios mostrando problemas nas formalizações do psicanalista; psicanalistas, filósofos, linguistas, estudiosos intrigados com suas formulações. Há ainda um outro tipo de reação, se assim podemos chamar, ela se espalha com facilidade e hoje tem muitos adeptos: “Lacan não faz o menor sentido”, dizem eles. As paixões despertadas, seja pela figura, seja pelos legados teóricos de Lacan, são inegáveis; as pesquisas geradas por eles, também e há ainda este discurso de fundo, segundo o qual não se tira nada do ensino de Lacan.

A figura de Lacan é sem dúvida intrigante, mas não é o tema de nossa tese, as formulações feitas e mesmo a dificuldade proposital depositada por ele sobre elas, sim. Assim, nos reservamos a não entrar em discussões infrutíferas em relação ao caminho escolhido. Nossa pergunta guia será, então: porque Lacan fez questão de criar tantas dificuldades para quem quisesse entrar em seu ensino? Mais: por que em certa altura (como

trabalhamos no capítulo 2) disse preferir um discurso sem palavras? Há alguma conexão entre estas duas proposições? Por que o ensino de Lacan parece, em muitos momentos, sem sentido?

Se nosso tema é o ensino, precisaremos colocá-lo em discussão. Devido a nossa escolha pelo ensino de Lacan, não poderemos deixar de lado ainda a questão da transmissão, já discutida nos capítulos anteriores. No presente capítulo, tentaremos colocar ensino e transmissão em diálogo, e para tanto, em sintonia com nosso tema, recorreremos à questão da formação do psicanalista sem que, no entanto, nos atenhamos demoradamente nela. Essa passagem, inevitável, visa isolar elementos estruturais do ensino da psicanálise válidos para nossa pesquisa.

Não há textos específicos nos quais Lacan trabalhe a questão do ensino e da transmissão em psicanálise. Há, isto sim, uma série de escritos e falas, em diferentes momentos de seu ensino, nos quais esta questão é colocada. Restringir-nos a dois destes momentos: *Alocução sobre o ensino*, texto já citado e anunciado no capítulo anterior; e um texto encontrado em seus *Outros Escritos: Televisão*.

Começamos por um ponto que, no capítulo anterior, já roçamos: o ensino da psicanálise não se restringe ao que no tripé de Freud é denominado estudo. O estudo não tem, no ensino da psicanálise, lugar privilegiado em relação à psicanálise pessoal e à supervisão. Os três pilares pertencem, assim, a diferentes campos, sem, no entanto, dispensar pontos de intersecção e, pelo menos, um fio comum: podem ou não ter efeitos de formação.

Formação do psicanalista e ensino da psicanálise não se confundem, mas estão em relação. Não se confundem porque, primeiro, não há como dizer de antemão se um ensino tem ou não efeitos de formação; também, porque quanto à formação do psicanalista não há como prever se será levada a cabo, e nem mesmo se pode tê-la como acabada, completa, plena. De qualquer modo, não se tem como saber se do percurso pelo tripé vai ou não se produzir desejo de se tornar psicanalista.

Quanto à formação do psicanalista há muitas questões a serem colocadas, vamos, porém, nos restringir àquelas que são basilares para nosso tema: o saber que está em jogo na psicanálise é possível fazer dele ensino ou mesmo transmiti-lo?

Esta pergunta nos leva ao nosso primeiro capítulo: as formações fundamentais na psicanálise, desde Freud, são as formações do inconsciente. As formações do inconsciente se dão pela e na estrutura da linguagem e colocam em questão o sentido. Metáfora e metonímia, como vimos, podem ter efeitos de sentido, efeitos que balançam o sentido, fazem dele um

pouco, um passo, uma passagem, uma ausência, que para ser validada precisa passar pelo Outro. A função do Outro aqui é rir, validar o uso feito pelo sujeito do saber a ele transmitido e não preencher com sentido a falta que este faz.

O sentido faz falta, ele não é encontrado de cara; é graças a essa característica de ter de ser produzido, de vir como efeito da relação entre significantes, que estes podem fazer semblante, se fazer passar por, enganar. A ausência de sentido proporciona ao significante condições estruturais, ela exige do significante a passagem pelas operações da linguagem (metáfora e metonímia) para produzir sentido. Vimos estas operações em detalhe no primeiro e segundo capítulos e ainda como aparecem nas formações do inconsciente.

Se o Outro pudesse preencher com sentido o que nelas se produz, as formações do inconsciente não se produziriam, pelo simples fato de serem, então, dispensáveis. Se o sentido já está aí, dado, não é preciso produzi-lo e não é possível criá-lo. As formações do inconsciente dependem dessa ausência de sentido que estrutura a articulação significante; só assim se pode criar o pouco e o passo de sentido. Há uma exigência de uso da língua para que esta produza sentido, nesse uso se forma nela algo que, pela via de seus elementos “puros”, ela não poderia dizer.

No segundo capítulo vimos que esta falta, esta inconsistência do Outro é forjada por uma ausência: *ab-sens* - ausência de sentido. A relação sexual fura a linguagem colocando em seu seio o impossível de dizer e de escrever. Por não caberem em uma escrita lógica e por serem incompatíveis no terreno do dizer, os significantes homem e mulher evidenciam a impossibilidade de tudo significar. Eles não cabem nem na escrita lógica (que dispensa o sentido) nem no “falar é significar” (fazer um-sentido) e, assim, produzem furo na dialética sentido/*non-sens* e criam o *sens ab-sexe*.

O princípio da linguagem proposto por Lacan é, então, o “não há relação sexual”, e o equívoco do significante não é nele dispensável. A formação do psicanalista passa, em seu ensino, pela quebra da hegemonia do princípio de não contradição. Há, pelo menos, dois saberes em questão: o não sabido e o saber-fazer-com-a-linguagem. É nas formações do inconsciente que eles se dão a ver, sem, no entanto, se revelar: são elementos que caem da cadeia e incidem sobre a fala sem que o falante saiba o que se passa; nelas se funda o ensino de Lacan. Trata-se de partir das formações do inconsciente e do saber nelas inscrito para formar psicanalistas, sem, nesse processo, lhes ofertar diplomas.

Onde há ausência de sentido, o psicanalista, apura seu ouvido. A regra fundamental da psicanálise tem na ausência de sentido sua base e, portanto, no aforisma “não há relação

sexual”, seu princípio. Falar em pura perda, falar mesmo o que não tem sentido, o que não corresponde a nosso falar no dia a dia e não parece encontrar eco nas relações interpessoais. O que é descartado pelo filósofo e pelo cientista é destacado pelo psicanalista. Se o ensino dos primeiros exige o “fazer sentido” para manter o saber no comando o ensino, do segundo, exige que o psicanalista saia de seu lugar: é como psicanalisante, ou seja, como quem fala a partir da regra fundamental da psicanálise, que um psicanalista pode ensinar algo sobre a psicanálise, sobre os saberes que estão em jogo em uma psicanálise.

Isso não quer dizer que ele não precisa se preparar e estudar para ensinar, mas, sim, que ao se colocar na posição de quem fala, ele não pode fugir a mostrar seu saber-fazer-com-a-linguagem. Mais, sua fala está sujeita a diversas interpretações, a criar enigmas, a ser citada. Ainda, ele pode se perder e acabar falando algo sobre o qual não sabia que sabia. As leis da linguagem agem sobre ele e, por isso mesmo, além do saber-fazer-com-a-linguagem ele precisa saber-fazer-com-a-estrutura e neste ponto, como já vimos, o auxílio de outras ciências é fundamental: a lógica e a topologia foram duas das mais buscadas por Lacan.

O que nos diz o barulho de fundo quando insiste que “Lacan não faz o menor sentido”? O próprio psicanalista francês nos diz falar como psicanalisante em seus seminários, e em certos momentos é como se pudéssemos vê-lo tomando seus ouvintes como trampolim para a criação de seus enigmas, e estes caindo sobre as cabeças daqueles como uma interrogação enorme. Já vimos alguns dos efeitos desse modo de ensinar de Lacan, mas resta sempre a questão: por que eles voltavam? Por que ainda hoje muitos que só têm acesso aos escritos e estabelecimentos dos seminários continuam a ler e estudar Lacan, apesar de sua aparente falta de sentido? Tanto estas questões quanto o barulho de fundo nos acompanharão durante este capítulo.

Propomo-nos a estudar o ensino de Lacan, justamente, por esta sua característica, pois partindo dela encontramos um caminho com o qual pudemos colocar em questão a hegemonia tanto do princípio de não contradição, quanto do discurso universitário no ensino. Portanto, colocaremos em diálogo essas duas formas de ensinar e suas consequências tendo como base concepção de linguagem nelas presente e tomando como ponto fundamental o lugar dado ao sentido em cada uma.

Nossa questão-estopim (é necessário ao ensino fazer sentido?) surge no campo do ensino “puro e simples”, como diz Lacan. Porém, nossa pesquisa e nossa escolha teórica nos levaram a optar pela restrição deste campo, partimos, então, para o ensino da psicanálise e, neste, encontramos no ensino de Lacan algumas bases nas quais nos fiamos para propor nossa

tese. O deslocamento de Lacan em relação ao sentido, o estilo impresso por ele em seu ensino, sua escolha pela lógica e pela topologia, nos deram ferramentas com as quais discutir nossa questão. Graças a essa discussão, chegamos refazer o giro e vislumbrar o horizonte do ensino “puro e simples”. Não pretendemos nos aprofundar nele, mas, para recolocar o surgimento de nossa questão, não podemos dispensá-lo.

Perguntamo-nos, então, sobre a leitura feita da expressão “fazer sentido”, como na frase tantas vezes ouvida: “O aluno só aprende quando o que é ensinado faz sentido para ele”; a princípio esta seria uma condição com a qual se defenderia o aluno das exigências demasiadas do professor. O professor teria, então, que se fazer entender pelos alunos, oferecer a eles um sentido no qual possam se apoiar para aprender. Sentido e entendimento são correlacionados apressadamente, e a voz dos alunos nem sequer aparece, o único ator nessa cena é o professor, ele deve falar aristotelicamente (a partir do um-sentido) de modo a ser entendido e assim ensinar.

Uma das leituras possíveis desta frase nos diz que se trata de relacionar o saber a ser ensinado à cultura dos alunos. Fazer uma ligação entre o conteúdo programático da escola e o dia a dia do aluno, para ele poder se sentir inserido. Sem dúvida esta proposição é interessante e pode mesmo ser tomada como um caminho inicial de um ensino. Porém, ela apresenta o mesmo problema crucial: apesar de levar em conta o aluno e seu saber prévio, continua acreditando que o saber a ser ensinado na escola é o mais importante e deve ser aprendido pelo aluno pela via exclusiva do sentido.

Trata-se, ainda, de sobrepujar ao sujeito um saber estabelecido como certo. Ensinar equivale, então, a repetir um saber já adquirido e postulado como verdadeiro em detrimento a qualquer saber que poderia ser criado por um aluno. Dá-se lugar para o saber do aluno para substituí-lo pelo bom saber. O sentido aqui serve como uma ligação, um link, com o qual o aluno pode acessar o saber já estabelecido, mas não criar saber. Trata-se, nessa concepção do “fazer sentido”, de eleger o saber já estabelecido como único possível e, portanto, a ser repetido. Nossa crítica não se dirige ao saber estabelecido, sabemos bem o quanto ele é indispensável, a partir dele podemos criar novos saberes, seja desenvolvendo-o, seja contestando-o. Nossa crítica se dirige ao modo de ensiná-lo e suas consequências: a crença no sentido como verdade (princípio de não contradição) e a disseminação do discurso universitário (o saber no comando).

Mais consequências: ao ligar diretamente o ensino ao sentido deixa-se de fora o enigma, a interpretação, a curiosidade e assim a possibilidade de o sujeito estar implicado no

ensino do qual faz parte. Se a condição para aprender é o sentido e sua correlação imediata com a compreensão, como chegaríamos a aprender matemática? Mas, o mais grave é pensar as consequências desse absolutismo do sentido sobre a curiosidade e mesmo a capacidade de aprender dos alunos. Por que aprender se já está tudo pronto? Se já se sabe? Se não há nada a ser questionado, criado, modificado?

Não à toa o princípio de não contradição e o discurso universitário se encontram, com o caminho já percorrido podemos dizer que, em nossa leitura, o segundo é descendente do primeiro: a metalinguagem entra aí como passarela na qual desfila o um-sentido. Em ambos nada escapa ao sentido, ou ainda, o que a ele escapa não tem validade é *logos* de planta ou discurso da histórica: fora do sentido = fora da ciência = fora do ensino. Justamente aí vem se instalar o discurso do psicanalista que, por lidar com o que a ciência dispensa, tem seu estatuto científico contestado. Para a ciência, afinal, é preciso fazer sentido, ser compreensível e ensinável pelas vias do discurso do universitário, senão é balela, bobagem e não temos que nos preocupar.

Esse “fazer sentido” enquanto ‘defesa’ não nos soa profícuo à relação de ensino; problematizemos um pouco mais: ele é bastante próximo ao usado diariamente quando, em uma conversa, encontramos alguma coincidência entre o nosso modo de pensar e o do outro, costumamos então dizer: “Agora sim eu entendi, e não é que faz sentido?” “Agora sim faz sentido” “Ah! Entendi! Faz sentido mesmo!”. Todas essas frases carregam um quê de absoluto: quando algo faz sentido (o que, nesta concepção, é o mesmo que não ser um disparate, *logos* de planta) está já decidido que se trata da verdade, uma verdade incontestável; está tudo certo, não há nada a ser questionado, está dado, concordamos. Quando aquilo que você diz faz sentido quando o ouço, está tudo certo, nos entendemos bem.

Precisamos nos valer desses mecanismos no dia a dia, se não brigáramos o tempo todo. Porém, quando se trata da relação de ensino será mesmo esta a via a ser privilegiada? Será que ao ensino cabe esse esforço por concordar e coincidir? Quando colocamos em questão o uso da linguagem e os efeitos que ele tem, o inconsciente estruturado como uma linguagem, já não estamos tão certos quanto a este coincidir, seja de mecanismos, seja de sentidos; não estaria aí um ponto de não coincidência frutífero à relação de ensino?

No discurso do universitário faz sentido o que concorda, está de acordo com as elucubrações que forjam o saber que o comanda. O que você fala faz sentido para mim na medida em que meu saber encontra nesta fala sua própria estrutura. É uma relação Eu/tu cujo fundamento é a concordância, ou seja, na qual aceito o que dizes se teu dito não contradiz

meu saber, minha maneira de me relacionar com os objetos. Concordamos no modo como classificamos os objetos, falamos deles, pactuamos sobre a significação do que falamos e, então, nos entendemos, nossa fala faz sentido. Tomamos a linguagem a partir do princípio de não contradição e estabelecemos o um-sentido, comum e não modificável.

Há outro modo de ler este ‘fazer sentido’: ao tomá-lo na estrutura do saber-fazer-com-a-linguagem: fazer sentido exige, então, todo um trabalho. É preciso fazer o sentido artesanalmente, produzi-lo, criá-lo, pois de outra forma a linguagem se perderia. O sentido exige um fazer, já vimos quão trabalhoso ele é; que ausência, quantos passos, quantos poucos se passam para se fazer sentido. Para este sentido fabricado ser validado não é suficiente ele coincidir com o entendimento de outra pessoa, é preciso um terceiro, um Outro que ouça na minha fala um sentido novo e inesperado. Esta é a estrutura do *witz*, ela exige um remeter-se à linguagem e não apenas à esperada coincidência.

Esse ‘fazer sentido’ fala da formação do psicanalista como formação do inconsciente. Para Lacan, não há formação do psicanalista, há sim a instigação ou não a um desejo de saber que tange às formações do inconsciente. De antemão não se tem como saber se *uma* psicanálise pessoal vai levar o psicanalisante a desejar se tornar psicanalista, a desejar saber sobre as formações do inconsciente que o atingem e derivar desse desejo de saber um desejo de psicanalista. Independentemente da derivação de um desejo de psicanalista, *uma* psicanálise pode abrir, pela operação de subtração de sentido, uma via na qual o estilo pode surgir.

Como já escrevemos, a formação do psicanalista deve ser levada em conta desde que o tema de nossa pesquisa é o ensino de Lacan. No entanto, pela mesma razão, não podemos dispensar toda atenção exigida por este tema. Desta maneira, trataremos apenas suas questões fundamentais para dar andamento à nossa investigação sobre o ensino. Uma delas, destacada por Lacan, é a que concerne ao estilo. Para o psicanalista francês, quando se trata da formação do psicanalista está em jogo a transmissão, pela via da operação de subtração de sentido, de um lugar no qual possa se inscrever um estilo.

Uma psicanálise é uma das vias nas quais algo de um estilo pode ou não surgir (jamais como fim necessário, obrigatório ou único), a psicanálise exige que o psicanalista inscreva seu estilo em sua prática e, em seu ensino. Lacan não se furtou a isso, era mesmo de sua predileção mostrar seu estilo. Se é sobre o ensino dele que nos debruçamos, precisamos entrar na questão do estilo.

5.1 ENSINO E ESTILO

Recorreremos, então, a um texto apresentado por Lacan no Congresso da Escola Freudiana de Paris, da qual ele era diretor, em 1970. O congresso versava sobre o ensino e Lacan intitulou sua fala: *Alocução sobre o ensino*. Nela, o psicanalista francês retoma os discursos trabalhados no seminário daquele ano e os põe em relação com o ensino.

Logo de início, Lacan diz o seguinte: “que algo seja para vocês, ao nos exprimirmos assim, um ensino não significa que com ele vocês tenham aprendido alguma coisa, que dele resulte um saber” (2003[1970], p.302). São três elementos em jogo: o *ensino*, o *aprender* e um *saber*, mas sua conjugação não é nada usual. Ensino e aprendizagem não funcionam como causa e efeito, assim como ensino e saber; mais estranho: mesmo havendo ensino não significa que tenha havido aprendizagem ou que um saber tenha resultado deste ensino. O que seria, então, um ensino?

Sigamos com o psicanalista francês e agora quem se espanta é ele: “dou a isso uma reflexão, balística, entendam-na, ao me espantar de que a todo instante tenha parecido evidente que o ensino era a transmissão de saber” (2003[1970], p.303). Os elementos em jogo agora são dois: ensino e transmissão de saber, e o espanto de Lacan reside, justamente, na confusão que se faz entre eles. Logo adiante Lacan nos mostra o núcleo desta confusão:

tomando-se por horizonte o pêndulo que vai e vem entre aquele que ensina e o ensinado: a relação entre eles – por que não?- é o barco que convém, ao encontrar, na grande feira de nossa época, seu impulso, não mais disparatada do que a relação médico-paciente, por exemplo. O ativo e o passivo, o transitivo e o corolário, o informativo e o entrópico, nada é demais na roda-viva-desse-carrossel (2003[1970], p.303).

A transmissão de saber, como já vimos, não suporta as noções de ativo e passivo. O *witz* nos mostra isso de maneira exemplar: para burlar a vigília do Outro e falar o que não gostaríamos que ele ouvisse, usamos das regras impostas por ele para passar por sua alfândega com um elemento não identificável cujo saber nos aponta para a inconsistência deste mesmo Outro, que nos deu o aval para transmiti-lo. Burlamos o sistema graças às regras do próprio sistema; ou ainda, falamos para além da linguagem e nesta fala transmitimos saber graças às leis da linguagem.

No *witz*, não temos como definir quem é ativo e quem é passivo: o ativo é quem fala e transmite saber ou quem ri e com isso avaliza o saber? É quem, instigado por ele, conta-o a um terceiro ou o terceiro que confirma a transmissão de saber ao rir mais uma vez e depois o recontar e fazer outro rir? Como identificar o portador do saber? O portador e o transmissor são o mesmo? Há um portador do saber ou um transmissor? Parece mesmo que estamos falando de alguma doença. É melhor parar por aí e dar um jeito nesse tal de saber, e segundo Lacan, esta pode ser, justamente, a função do ensino: “pode ser que o ensino seja feito para estabelecer uma barreira ao saber” (2003[1970], p.303).

O saber inconsciente se configura mesmo como uma doença para a ciência, a ausência de sentido que o funda o coloca ao lado dos fenômenos psicopatológicos a serem estudados e, sobretudo, curados. Clinicamente visto como doença, teoricamente visto como falácia, sofisma, na melhor das hipóteses, *logos* de planta, ao não carregar em si o um-sentido o saber inconsciente não cabe nas regras científicas. O saber-fazer-com-a-linguagem tampouco encontra na ciência um terreno fácil, quem dirá fértil, para operar. Para entrar no terreno da ciência é preciso antes de tudo, e o discurso universitário nos mostrou como isso opera, desassujeitar o discurso: o estudante fala e escreve, mas quem comanda suas produções é o saber.

Um discurso sem sujeito, um enunciado sem enunciação, assim se forjam a neutralidade científica e a escravidão do estudante. O saber recebe o comando como herança do mestre, este que o formalizou lhe empresta agora seu espírito de comando. S_1 figura mesmo como a verdade inacessível a aparecer como puro comando: “*Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais*” (LACAN 1992[1969-70], p.98). Este mandamento nos mostra, também, o litoral entre saber e gozo, trata-se de um saber contínuo e que exige “sempre mais”. Não à toa outro em relação ao saber é o *a*, mais de gozar, mas sobretudo objeto, o passivo *astudado* devedor de saber. Ao exigir mais produção de temas/sujeitos e mesmo de um autor para o saber, deixando o estudante na posição de outro/objeto, o discurso universitário tenta a todo custo manter a oposição passivo/ativo atuante na relação de ensino.

A metalinguagem opera da mesma forma: o que vale é o enunciado e não a enunciação. Falar a partir do um-sentido é a função a ser cumprida pelos postulantes a humanos. Só há enunciado se houver sentido, ou seja, a enunciação não é fundamental e sim o sentido comum (compartilhado) a ser dado ao enunciado. Vemos aí a estrutura mesma desse ‘fazer sentido’ amplamente repetido e que retira do estudante o trabalho de linguagem. O saber estaria alocado em enunciados plenos de sentido proferidos pelos professores e a serem

compreendidos e repetidos pelos alunos. Uma concepção de ensino pode ser daí decantada: um enunciado pleno de um-sentido no qual se aloca um-saber a ser aprendido. O ativo e o passivo são, então, indispensáveis, assim como o sentido, o saber e o aprender.

Não podemos negar que esta é uma concepção de ensino bastante disseminada. Tendemos mesmo a acreditar que seja a única e mesmo a corroborá-la a partir de algumas de nossas experiências. Devemos saber a esta estrutura discursiva, não pretendemos, assim, desvalorizá-la ou desacreditá-la, e sim colocar em questão a sua hegemonia no campo do ensino. No texto sobre o ensino que estamos trabalhando, Lacan nos ajuda a questionar esta hegemonia: “a ciência, a nos fiarmos em nossa articulação, prescindiria, para se produzir, do discurso universitário, o qual, ao contrário, se confirmaria em sua função de cão-de-guarda para reservá-la a quem de direito” (2003[1970], p.307).

Como já vimos, a ciência tem como pilar o discurso do mestre, e da relação deste com o discurso da histórica nasce a psicanálise. Não é por pouco a tentativa incansável de Freud pelo reconhecimento desta como ciência. O discurso do mestre carrega em si o surgimento do sujeito da ciência e este, para Lacan, é o próprio sujeito da psicanálise (haja vista a fórmula do fantasma e o par ordenado $S_1 \rightarrow S_2$ que nele operam). Já o discurso da histórica traz à tona o imponderável para a ciência e sua tentativa de calar ou invalidar qualquer saber que esta não possa encadear nos saberes já estabelecidos. A ciência pôde, então, forjar-se a partir do discurso do mestre e de sua operação de extrair saber do escravo. Já a psicanálise se produziu no diálogo entre estes dois discursos: o do mestre, a fundar o inconsciente, e o da histórica, que ao denunciar o mestre, produz desejo de saber.

Como Lacan nos alerta, os quatro discursos, no entanto, só puderam ser formulados a partir da formalização do quarto discurso (o do psicanalista), pois, sua posição (de objeto agente) lhe possibilita ler os discursos e isolar os elementos básicos e as relações estabelecidas entre eles. Como resto intratável o objeto de desejo no qual se reveste o psicanalista pode ouvir na fala do psicanalisante a estrutura que o domina, as regras seguidas por ele e que o colocam em certa posição discursiva. Ou seja, o psicanalista se coloca na posição de ser ele o dispensável, enquanto resto é ele quem deve se calar e não este ou aquele elemento da fala do psicanalisante. Se a ciência quer eliminar a ausência de sentido, o imponderável, o que não se conjuga com o saber por ela estabelecido, tomando-os como falhas dispensáveis, a psicanálise encontra nessas falhas o saber que a concerne.

A ciência se vale do discurso do universitário como cão-de-guarda “a reservá-la a quem de direito”. Assim, ao colocar o saber no comando, a ciência o autoriza em, pelo menos,

duas vias: ele pode exigir mais saber e ganhar um autor. O discurso do universitário restringe o acesso ao saber e torna o estudante um devedor de saber, força-o a criar e crer em um autor para o saber, e a repeti-lo, via citação, para ter validade sua produção. Ou seja, produz um ensino centrado na repetição de enunciados e na crença da autoria. As relações entre ativo e passivo aí operam e transformam o estudante em *astudado*. Neste ponto, surgem algumas de nossas questões: por que continuamos a acreditar na oposição passivo/ativo e no predomínio do enunciado sobre a enunciação quando se trata de ensino? Por que ‘fazer sentido’ continua significando apenas concordar, estar de acordo com um saber já estabelecido?

Enquanto a ciência insiste em trabalhar com enunciados plenos de sentido, para a psicanálise, a enunciação e a ausência de sentido são o cerne tanto do saber ao qual ela se faz atenta, quanto ao saber produzido por ela. Que implicações tem esta concepção para o ensino?

Nossa escolha por estudar o ensino de Lacan ganha aqui mais uma justificativa: o psicanalista francês não se prende ao discurso universitário quando se trata de seu ensino. Lacan foge ao sentido como não contradição para, no modo mesmo de ensinar, mostrar do que se trata quando nos propomos a trabalhar com o inconsciente. Nessa esteira, ele vai adotar o termo *estilo* sob a seguinte acepção: “o estilo é o homem; vamos aderir a essa fórmula, somente ao estendê-la: o homem a quem nos endereçamos?” (1998[1966], p.9). Não se trata, então, de uma personalidade ou mesmo de uma personalidade, mas do estabelecimento de um modo de relação. Como me endereço ao outro? Como me posiciono ao falar com ele? Como o posiciono ao falar com ele?

Mais: não se trata apenas de um autor se dirigindo ao leitor ou ouvinte, mas de como este endereçamento incide sobre quem fala. O estilo, para Lacan, tem a ver com o endereçamento e com a incidência deste sobre o próprio falante. A enunciação ganha terreno e com ela a marca deixada tanto pelo objeto sobre o sujeito, quanto pela movimentação deste em relação àquele (ou seja, sua estrutura enquanto desejante). Aqui Érik Porge nos ajuda: “Para resumir, digamos que o estilo conjuga o nó do sujeito ao outro em que se sustenta o desejo. Lacan inventou uma fórmula para dizer esse enodamento: a fórmula do fantasma $\$ \langle \rangle a$, $\$$ desejo de a ou $\$$ barrado de a ” (2009, p.69).

Assim, o estilo nos faz retornar ao fantasma e sua fórmula: $\$ \langle \rangle a$. Ela está presente na parte de “baixo” do discurso do mestre (sobre o qual o par $S_1 \rightarrow S_2$ opera), o que permite Lacan apontar este como o discurso fundador do inconsciente. Qual relação o sujeito barrado estabelece com o objeto de desejo? Se tomamos a fórmula como imagem, (risco a ser levado em conta) podemos supor uma barreira intransponível entre eles, indicando uma não relação.

Mas, levemos a sério a indicação de Lacan e deixemos a imagem de lado. O símbolo $\langle \rangle$ pode ser lido como punção, termo derivado do latim *punctiare* (picar): ao mesmo tempo ferramenta a fazer marca e marca deixada pela incidência de uma ferramenta.

A punção pode ser lida, então, como a marca do sujeito no objeto sendo “a figura de estilo” (PORGE, 2009, p.69) e, ainda, como a marca deixada pelo objeto no sujeito. Quanto à fórmula $\$ \langle \rangle a$ “pode-se ler: o sujeito estila o objeto *a*, ou o inverso, frase na qual a palavra estilo será a terceira pessoa do verbo “estilar” (tornar estilado)” (PORGE, 2009, p.69). Há uma relação não complementar entre sujeito e objeto pela qual ambos são marcados: ativos e passivos, eles marcam e são marcados na relação que os concerne.

É o objeto que responde a pergunta sobre o estilo que formulamos logo de saída. A esse lugar que, para Buffon, era marcado pelo homem, chamamos de queda desse objeto, reveladora por isolá-lo, ao mesmo tempo, como causa do desejo em que o sujeito se eclipsa e como suporte do sujeito entre verdade e saber. Queremos, com o percurso de que estes textos são os marcos e com o estilo que seu endereçamento impõe, levar o leitor a uma consequência em que ele precise colocar algo de si (LACAN, 1998[1966], p.11).

O endereçamento impõe um estilo, resta ao falante mostrar a marca que nele se inscreve pela enunciação da qual se faz sujeito. Ele está sujeito a esta enunciação, ou seja, sofre suas consequências. Não poucas vezes, Lacan disse que o público ao qual se dirigia ecoava naquilo mesmo que lhes dizia: não apenas o tema, mas o modo de tratá-lo, de falar dele, de desenvolvê-lo podiam sofrer alterações dependendo da plateia a qual se dirigia. A paróquia reaparece em nosso escrito: há algo na linguagem que diz o que as palavras não dizem e (voltando a nosso prólogo) isso escapa ao estrangeiro.

Para uma enunciação fazer sentido ela não precisa “significar algo com um e só um sentido, o mesmo para mim e para o outro” e sim dizer, para além ou aquém das palavras nela pronunciadas. Ou seja, a validade de uma enunciação não é encontrável apenas no enunciado por ela produzido e sim nos efeitos que causa. Assim, o um-sentido a ser desvendado a partir do enunciado não é o fundamento da enunciação, este se encontra nos ecos produzidos por ela no outro e que ressoam em mim. Uma enunciação tem como efeito o estabelecimento de posições no discurso, efeito que fala sobre os modos de relação entre $\$$ e *a*, entre *eu* e *tu*, entre *meu* e *teu*, entre *aqui* e *lá*, entre *agora*, *antes* e *depois*³⁷ etc.

³⁷Os *shifters* são elementos discursivos que só ganham significação quando remetidos à enunciação, é o caso dos pronomes, das alocações temporais, advérbios de lugar etc. Vazios de significação, eles exigem atenção à enunciação, ou seja, ao ato de enunciar e não apenas ao enunciado. Jakobson os apresentou em duas comunicações orais em 1950, posteriormente transformadas em texto, em 1957, sob o título: *Les embrayeurs, les*

Se voltamos a Saussure, a linguagem seria não apenas um meio de comunicação através de palavras, mas a possibilidade de transmissão das condições de vida de uma comunidade. Condições de vida no sentido do que condiciona o humano enquanto tal em uma determinada comunidade, ou seja, a que leis deve responder para ser considerado humano. Mas, condições de vida também no que diz respeito aos modos de sobrevivência encontrados por aquela comunidade a serem mantidos para que sua história perdure. As palavras não estão aí apenas para representar objetos ou cenas ou sujeitos, mas para criar fatos, histórias e saberes com os quais a vida humana pode se desenrolar, ser contada, transmitida.

A transmissão da linguagem, ao separar significante e significado não elimina o caráter convencionalizado do qual ela mesmo necessita para ter efetividade, do contrário a linguagem não sobreviveria, pois não cumpriria nenhuma função. O *witz* apresenta claramente esta característica: não é pelo sentido que se faz comunidade, mas pelo que, aquém ou além dele, tem a ver com as convenções de cada comunidade. O que se pode ou não dizer, o que se pode ou não fazer, como se portar, como não se portar, que ideais organizam aquele agrupamento de pessoas e possibilitam seu convívio (pelo menos aparentemente) pacífico e, mais, como gozar destas convenções. Gozar em dois sentidos: o do gozo enquanto manutenção de certo modo de vida (funcionamento psíquico) e de tirar sarro (a pequena independência em relação ao Outro que trabalharemos a seguir). Só um conhecedor do funcionamento comum dispõe dos elementos que o estruturam e pode, assim, encontrar nas relações entre eles um furo, uma quebra, uma descontinuidade da qual emerge uma gozação aceitável que ao quebrar o gozo do mesmo produza riso.

Aqui nos deparamos com mais um neologismo de Lacan: *joui-sens*. Nele se ouve a homofonia com *jouissance* (gozo), mas sua leitura nos permite ainda outras escritas: *joui-sens*, classicamente traduzido como gozo-sentido e ainda *j'ouï-sens*, ouso-sentido. Essa proximidade entre gozo e sentido incomoda um tanto Aristóteles, mas o psicanalista encontra nela um caminho: ouvir o gozo na fala do psicanalisante, desafogá-lo de sentido para que o saber inconsciente ganhe status de verdade e significantes-mestres se produzam. É o deciframento tão falado por Freud e que abre as vias do bem-dizer.

Lacan se vale deste neologismo em alguns poucos textos, nos valeremos aqui de suas elaborações em *Televisão* – assim intitulado por ser uma transcrição de uma entrevista dada

catégories verbales et le verbe russe (1963). Vemos neles uma via interessante de trabalho a ser desenvolvido posteriormente.

por Lacan a Miller em um canal de televisão. A transcrição desta entrevista tem algumas peculiaridades, entre elas, a escrita de algumas frases, fragmentos delas ou mesmo fórmulas e matemas de Lacan nas bordas dos parágrafos; frases, evidentemente, que vêm escrever algo não dito na entrevista. Essas frases e matemas norteiam de um modo peculiar a leitura do texto e em uma delas encontramos a seguinte escrita: “Só há ética do Bem-dizer,... ..só há saber do não sentido” (2003[1973], p.524-5). A primeira parte escrita ao lado de um parágrafo no qual a tristeza figura como uma covardia, covardia por aparecer como rechaço (rejet) ao inconsciente; já o parágrafo da segunda, vamos citar na íntegra:

No polo oposto da tristeza existe o gaio issaber [*gay sçavoir*³⁸] o qual, este sim, é uma virtude. Uma virtude não absolve ninguém do pecado – original, como todos sabem. A virtude que designo como gaio issaber é o exemplo disso, por manifestar no que ela consiste: não compreender, físgar [*piquer*] no sentido, mas roçá-lo tão de perto quanto se possa, sem que ele sirva de cola para essa virtude, para isso gozar com o deciframento, o que implica que o gaio issaber, no final, faça dele apenas a queda, o retorno ao pecado (2003[1973], p.525).

O pecado original, todos nós sabemos, é o desejo de saber. Para Freud, desejo de saber sobre a sexualidade, pois a partir dele e das teorias sexuais derivadas passa a operar no sujeito um desejo particular, ou seja, há uma apropriação do desejo pelo sujeito. Essa apropriação se dá pela via das teorias sexuais infantis, e o desejo de saber nelas inscrito faz do desejo sexual o mestre da teoria freudiana. Ou seja, como o desejo de saber surge na ordem da sexualidade, o desejo sexual passa a ser central para Freud, que em tudo (menos em seu charuto) via conotações sexuais. Brincadeiras à parte, a teoria freudiana é fundada pela noção de sexualidade e por uma grade de leitura na qual a sexualidade é o elemento central.

Já Lacan, leitor de Freud, como ele mesmo se intitulava, nos diz que do desejo nada queremos saber. Protegemo-nos de todas as maneiras para restar aí ignorantes, até que a histérica cutuque o mestre e nos mostre que não temos como saber nada disso. Não temos como saber sobre o gozo e caímos no *ab-sens*, na ausência de sentido frente a qual precisamos articular saber. Não há como dizer a relação sexual, pois ela não há, só podemos, então, nos a ver com seu não haver, e para isso, como seres de linguagem que somos, precisamos dizer e nesse dizer articular um saber sobre o *sens ab-sexe*: “Só há ética do bem-dizer, só há saber do não sentido”.

O rechaço ao inconsciente enquanto saber impede o bem-dizer, ou seja, está fora da ética psicanalítica. Para estar nela é preciso se prestar a ouvir-gozo, ou seja, conjugar

³⁸ O *ça* inserido por Lacan no *savoir* remete ao *Es* freudiano, instância inacessível ao consciente. Lacan apresenta, com este neologismo, a incidência do *Uverdrängung* no saber articulável.

linguagem e corpo e ler no equívoco a lei do significante. O gozo-sentido aí se instala e não é mais dispensável como *logos* de planta, ele abre as vias para o bem-dizer, desde que seja ouvido o saber que ele porta, e não o sentido no qual se cola para calar o saber. Por isso, o gaio *issaber* não se furta a remetê-lo ao pecado original: esse desejo de saber; a ele fazem barreira tanto o excesso de sentido quanto o rechaço ao inconsciente. Propomos então mais uma leitura ao *jouisens* lacaniano: ouvir no sentido o gozo inarticulável enquanto saber para ler/escrever o *ab-sens* do qual ele tenta se furta. Para sustentá-la voltamos ao seminário *De um Outro ao outro*:

O ponto-origem – que não se deve entender geneticamente mas estruturalmente, quando se trata de compreender o inconsciente – é o ponto nodal de um saber falho. É daí que nasce o desejo, e sob a forma do que pode assim ser chamado de desejo de saber, desde que ponhamos essas duas últimas palavras numa espécie de parêntese, pois se trata do desejo inconsciente puro e simples, em sua estrutura (2008[1968-69], p.268).

O desejo de saber se apresenta como “desejo inconsciente” puro e simples” e seu ponto de origem é a falha no saber, recalque originário que funda a incompletude do Outro e a impossibilidade de tudo significar. A ausência de sentido fura a dialética sentido/*non-sens* e exige trabalho de linguagem para que se possa fazer sentido. Saber e sentido são elementos de uma mesma estrutura, mas não se confundem, assim como saber e gozo e gozo e sentido. Ambos têm uma mesma condição de existência: para articular saber e para fazer sentido é preciso um trabalho de linguagem e sobre ele nos debruçaremos no próximo tópico, no qual mergulharemos também no desejo de saber. Seguiremos ainda com o ir e vir entre o discurso do psicanalista e o do universitário a fim de apurar os efeitos dos diferentes princípios da linguagem (não contradição e não há relação sexual).

5.2 SABER-FAZER-COM: CRIAÇÃO E TRANSMISSÃO

No capítulo anterior vimos o lugar do saber nos quatro discursos formalizados por Lacan; no discurso do psicanalista, o saber ocupa o lugar da verdade, verdade proferida pelo psicanalisante enquanto saber não sabido; esta situação dá ao psicanalista um status incomum: o de ser aquele que sabe que não sabe. “Só sei que nada sei”, juntar-se-ia ele a Sócrates?

Sabemos, pelo texto de Lacan, existirem algumas teses e princípios fundamentais³⁹ que o psicanalista deve saber e, pelos escritos de Freud, que deve descobrir, em cada psicanálise, com cada psicanalisante, o que fazer com este saber. Mais uma vez o saber do psicanalisante dá ensejo para que o saber do psicanalista tenha efeitos. Mas há ainda uma engrenagem, um algo que engrena ou não engrena para que *uma* psicanálise se dê: a transferência. Sem transferência a coisa não anda, como se diz, o processo psicanalítico não se desenrola.

Nossa alusão a Sócrates ganha nova relevância, afinal, é no *Banquete*, no qual é a figura máxima, que Lacan se refestela e nos apresenta sua concepção de transferência. Como fizemos com alguns outros conceitos, mais uma vez, teremos uma abordagem restrita em relação à transferência, e como das outras vezes, deixá-la-emos explícita: a conjugação saber-transferência será nosso campo de trabalho.

Quando trabalhamos o discurso do psicanalista um dos disparadores da engrenagem se deu a ver: o psicanalisante supõe saber ao psicanalista, desde que o último suponha ao primeiro um saber sobre o qual ele nada sabe. Por não saber cabe ao psicanalista dar a palavra ao psicanalisante; este, não sabe que sabe, mas ao falar dispõe seu saber; ao psicanalista cabe ler esse saber, mas não apenas isso, cabe a ele ouvir o gozo que o engrena e os significantes que o articulam (como acabamos de ver) e, em seu silêncio, fazer com que o psicanalisante o ouça.

O psicanalisante, então, supõe saber ao psicanalista, mas com uma condição: este precisa dar ao saber do psicanalisante condição de verdade. O processo psicanalítico, dirigido pelo psicanalista, apresenta ao psicanalisante uma nova situação: sua fala, os significantes nela articulados, o saber forjado a cada vez que usa a linguagem, tem, na sua psicanálise, lugar de verdade. Para o psicanalisante, o responsável por isso é o psicanalista, esse alguém na presença do qual essa novidade surge, e a ele, então, o psicanalisante supõe saber.

Estabelecida a transferência o trabalho analítico tem lugar e ao valorizá-lo Lacan institui uma nova designação àquele que vem procurar o psicanalista: antes psicanalisado, este passa a psicanalisante. No texto *Alocução sobre o ensino*, Lacan retoma o termo por ele cunhado no qual rechaça a oposição ativo-passivo: *psicanalisante*. Psicanalisante e não psicanalisado, pois o trabalho, como vimos, está do seu lado; em uma psicanálise não é apenas o fazer do psicanalista que tem efeitos e sim o saber-fazer-com-a-linguagem elaborado

³⁹ Remetemos o leitor ao texto *A psicanálise e seu ensino* presente nos *Outros Escritos*.

pelo psicanalisante. O psicanalisante precisa entrar em análise, ou seja, dar ele também ouvidos às formações do inconsciente, aos enigmas, citações e interpretação feitos por ele nessa cena analítica.

Assim, ele não é psicanalisado pelo psicanalista, o lugar deste é, antes, o de ouvir na fala daquele o que de seu saber ele não quer saber. Saber sobre o gozo mostrado no uso da linguagem, permanecendo inaudível à representação ou ao conhecimento, mais uma vez o *joui-sens/j'oui-sens* opera. Psicanalisante, pois se presta ele também a ouvir seu saber e, com a intervenção do psicanalista, colocá-lo no lugar da verdade. Saber que não tem como ser completado, pois é incompleto; verdade que não pode ser toda dita, pois é meia.

O saber do psicanalisante não cabe no discurso universitário, não apenas porque o psicanalisante não tenha conhecimento deste saber, mas porque uma faceta dele resta inarticulável. O saber que está em jogo em uma análise é constituído, também, por restos, inarticuláveis, ou cuja forma de articulação escapa ao sentido, é um saber que “não tem cabimento”, como se diz. Além de não caber no sentido pode parecer mesmo uma afronta, já que explicita o impossível com o qual o discurso universitário se confronta: o de fazer um saber completo. “O ponto-origem – que não se deve entender geneticamente mas estruturalmente, quando se trata de compreender o inconsciente – é o ponto nodal de um saber falho”, nos diz Lacan, o inconsciente é um saber não sabido e ainda por cima falho. Por ser falho possibilita ao psicanalisante forjar um saber-fazer-com-a-linguagem.

O saber do psicanalista deriva, também, de sua experiência como psicanalisante; do saber-fazer-com-a-linguagem que ele conseguiu engendrar em seu percurso de psicanálise individual. Saber não saber é, então, fundamental na constituição do saber que o concerne, pois só ao lidar com seu não saber em relação a si próprio, às formações do inconsciente que o assaltam, é possível ao psicanalista não atropelar o saber do psicanalisante na tentativa de curá-lo, aplacá-lo e finalmente apagá-lo; para isso é preciso suportar o lugar de não saber. Ao lidar com o particular, dispor-se a ouvir um saber-fazer-com-a-linguagem, o discurso do psicanalista tem como avesso o discurso do universitário, que busca tudo saber, tudo apreender, tudo compreender.

Há tempos se fala da incompatibilidade do processo analítico com a vida contemporânea, não apenas a entrada em um discurso fora do um-sentido, mas também o tempo dispendido em uma análise se tornam verdadeiros escudos, através dos quais nenhuma concepção de inconsciente passa. Que a psicanálise perdure é mesmo um enigma, enigma que atrela desejo. Há ainda associações, escolas, institutos, imbuídos de formar psicanalistas.

Formação que se dá via ensino e a transmissão da psicanálise, e nelas o desejo de saber, o enigma, a interpretação e a citação “em presença” ainda encontram lugar.

O ensino de Lacan parece mesmo se destinar a criar enigmas. Que se trabalhe a partir deles parece um dos jeitos de seguir esse ensino. Pois há, é claro, aqueles que se contentam em decorá-lo, torná-lo mais bonito, mais tragável; ou ainda em papagaiá-lo, repetindo o maior número de termos em uma mesma frase; eles ficam contentes e mesmo orgulhosos por não se fazerem entender: eles sabem mais que os outros, eles falam como Lacan. Talvez não percebam que assim fogem à ética da psicanálise e à inscrição de um estilo forçada por ela. Ao repetir ou embelezar aquele que fala só faz citar e não incitar, podemos, então, nos perguntar: a quem se destinam essas falas?

Que uns saibam mais é inevitável, a questão é o que se faz com o saber. Esse saber que se pode saber mais não é da mesma ordem nem do saber-fazer nem do saber não sabido e, no entanto, ele não os descarta. É um saber fundado nas escritas elaboradas por Freud sobre esse jeito de fazer clínica e de tratar e que ele, dando ouvidos a suas e a seus pacientes criou: a psicanálise. Esse saber se funda, então, tanto no não saber quanto no saber-fazer e ainda na suposição de saber, pois se Freud não supusesse saber em seus pacientes não os escutaria e muito menos perderia tempo escrevendo sobre o que eles lhe dizem; se eles não supusessem a Freud um saber, não lhe diriam uma palavra e ele nada poderia fazer. Mais: uma suposição alimenta a outra, mais adiante, no texto, as teorias sexuais infantis nos ajudarão nesse ponto.

A teoria psicanalítica é feita a partir das indagações que a prática clínica desperta no psicanalista. Se ela tem ou não validade só a clínica pode dizer. Parece que andamos em círculos, os psicanalistas se contentarem em ser reconhecidos pelos pares é um dos problemas enfrentados pela psicanálise; fazer teoria da clínica exige um esforço, esforço que levou Lacan a estudar e discutir com diferentes áreas do conhecimento. Esse esforço de Lacan foi também instigado pela questão sobre a cientificidade da psicanálise. Lacan estendeu assim a psicanálise a campos de conhecimento diversos a fim de poder formular um saber ensinável sobre a psicanálise. Mas, este saber que concerne ao ofício de psicanalista é ensinável?

A suposição de saber aparece, também, na psicanálise, na transmissão e na criação e ambas se dão a despeito de um saber sobre seu próprio acontecimento. No momento do *witz* não se sabe, de antemão, o que se está fazendo, só no ato mesmo, pela validação do Outro, se decanta um saber. Saber que já estava aí? Ou saber aí criado? Da mesma forma, a transmissão não se sabe transmissão até que surjam testemunhos de seus efeitos. Não há como saber os efeitos antes, pode-se supô-los, mas não determiná-los, nem sequer saber se acontecerão. Só

há *witz* se este for repetido, ou seja, se cativar o outro a ponto de fazê-lo trabalhar para a linguagem. Transmissão e criação são, fundamentalmente, efeitos de linguagem, da exigência que esta faz ao falante para se manter viva. De uma transmissão pode ou não decantar um saber, e este pode ou não ser articulável. Já o saber que está em jogo na criação se deslinda desde que lhe seja validado seu lugar de verdade. Vimos essa operação no discurso do analista.

Lacan se diz espantado “de que a todo instante tenha parecido evidente que o ensino era a transmissão de um saber” (2003[1970], p.303). Transmissão de saber e ensino não são, então, a mesma coisa, vimos isto no discurso do mestre. Não é de todo ensino que é possível derivar um saber, nem toda transmissão se presta a efeitos de ensino. Temos esta experiência quando vamos assistir a aulas de uma disciplina absolutamente estranha: ficamos como o afásico de Hemphil, entendemos todas as palavras que são ditas, mas não o que se diz.

Há saberes a serem ensinados, o que não quer dizer que eu aprenda algo deles; há saber a ser transmitido, o que não significa que algo se passa em mim quando ele é proferido. Os efeitos de um ensino são, também, imprevisíveis; não há como saber se o saber a ser ensinado surtirá efeitos de saber no ensinado, se ele sairá de sua experiência de ensino instruído⁴⁰. Isto porque um ensino tem ou não efeitos pela relação que se pode estabelecer entre o saber nele implicado e aquele que o ensinado porta. Isto é bem diferente de dizer que é preciso que um conteúdo faça sentido para o aluno aprender; ou que o aluno aprende desde que encontre um sentido na fala do professor. É preciso sim uma concorrência de saberes, ou melhor, que o professor atente ao que ao aluno sabe-fazer e ao que nele faz saber.

Voltamos ao *joui-sens* e à origem estrutural do desejo: o desejo de saber sobre a sexualidade e a falha que ele aí encontra. Freud nos alerta para o saber contido nas teorias sexuais infantis, e se pergunta o que lança a criança a produzi-las. Vamos buscar em dois textos freudianos algumas respostas: *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, e *Sobre as teorias sexuais das crianças*, de 1908.

O primeiro é um de seus mais famosos textos e ganhou tal alcunha pelo alarde em que deixou a sociedade da época. A princípio o choque estaria relacionado à ideia de uma sexualidade infantil não aceita e mesmo vista como uma leitura perversa. Mas, talvez o maior choque causado pelas teorizações de Freud sobre as teorias sexuais e sobre a sexualidade infantil se explicita no seguinte parágrafo: “um estudo completo das manifestações sexuais da

⁴⁰ Termo utilizado por Lacan no texto *Alocução sobre o ensino*.

infância provavelmente revelaria os caracteres essenciais do instinto⁴¹ sexual e nos mostraria o curso de seu desenvolvimento e a maneira pela qual ele se consolida a partir de várias fontes” (1977[1905], p.177).

Freud nos diz não apenas que há uma sexualidade infantil, mas que ela “revelaria os caracteres essenciais do instinto sexual”, ou seja, a sexualidade do adulto difere da sexualidade da criança apenas pelo exercício do ato sexual a ele possível. A imaturidade física e psíquica faz com que a criança não possa efetivar o ato e o transforma em violência quando ele vem a ser efetivado. Mas, a pulsão sexual em seus elementos mínimos é montada na infância e, fundamentalmente, pelas teorias sexuais elaboradas pela criança. Em vários momentos do texto, o psicanalista retoma esta ideia, mostrando sua pertinência e seus desenvolvimentos. A ideia, então, de que o adulto manteria elementos de uma sexualidade infantil pode ter sido o ponto mais conflitivo do debate da época, sendo ainda hoje tema de polêmicas (o que bem nos mostra o caráter conservador que estas carregam).

Porém, é só em 1915 que Freud acrescenta ao texto sua quinta parte: *As pesquisas sexuais na infância*. Na tradução a que tivemos acesso aparecem estes dois termos: “instinto de saber ou da pesquisa”, estes serão mantidos nas citações, mas, em nossa escrita, os substituiremos pela expressão cunhada por Lacan: desejo de saber. De onde surge esse desejo de saber? Segundo Freud, ele surge de um enigma: de onde vêm os bebês? Para a criança, de início, não se trata da diferença sexual, mas do enigma da origem. Segundo Freud, esse enigma se estabelece quando da chegada de um bebê no círculo social da criança, seja em sua própria família, com a chegada de um irmão, seja em alguma família próxima, com a qual ela convive, e pode constatar a chegada de um bebê. A pergunta inicial seria então: de onde veio esse bebê? Freud insiste no caráter prático do surgimento do enigma sobre a origem: “a ameaça às bases da existência de uma criança oferecida pela descoberta ou suspeita da chegada de um novo bebê e o medo de que ela possa, como consequência disto, deixar de ser cuidada ou amada, tornam-na pensativa e perspicaz” (1977[1905], p.200).

Para Freud, uma ameaça externa produz na criança o desejo de saber, ele cita mesmo o enigma da esfinge dizendo que este trata exatamente deste problema: o enigma da origem, enigma que carrega consigo a ameaça de devoração. A criança, então, desprovida dos elementos necessários para responder esta questão, dirige-se ao adulto a quem supõe saber,

⁴¹ Nesta versão o termo *Trieb* é traduzido como instinto, tradução que manteremos nas citações. Mas, de acordo com as indicações de Lacan (já explicitadas em um trecho de nossa tese) em nosso texto utilizaremos o termo pulsão ou desejo, de acordo com o parágrafo.

esta é exatamente a ingenuidade infantil: supor saber ao adulto, mais: supor que o adulto saiba algo sobre a origem. O adulto nada sabe disso e, como nos diz Lacan, nada quer saber; primeiro, porque, a origem para o humano não pode ser senão mítica, não temos elementos para responder a esta pergunta, seja em que âmbito for (a origem da vida, do ser humano, da linguagem, do universo...); segundo, a origem dos bebês para os adultos é também enigmática: por mais que conheçamos todos os trâmites orgânicos quando se trata do ato sexual nada sabemos. (Voltamos ao não há relação sexual como princípio da linguagem).

As primeiras respostas a este enigma vêm, então, da cultura: a cegonha e a sementinha são dois dos mitos sobre a origem mais difundidos no mundo ocidental. A primeira, dá conta do lugar de estranho ocupado pelo bebê recém-chegado: ele é desconhecido, só pode ter vindo de outro lugar, um lugar distante. Por sua vez, a sementinha apresenta a necessidade de dois elementos diferentes para a produção de um bebê: é preciso dois diferentes para “fazer” o bebê. Ele pode, então, nascer na florzinha ou na terra como o repolho ou mesmo (posteriormente) da barriga da mãe.

É interessante como estes mitos dão a ver algo do que se inscreve e faz estrutura: a cegonha nos diz que há um lugar de produção de bebês e, sobretudo, que este lugar é outro, uma outra cena, desconhecida, inscrita para a criança a través deste mito; já a sementinha nos fala da diferença e ainda da necessidade de uma cópula: essa outra cena ganha personagens, e estes interagem. Esses mitos inscrevem para a criança significantes a partir dos quais ela poderá ir elaborando novas teorias. Mais uma vez é através da cultura e da transmissão que algo do saber passa a ter lugar. Com estes novos elementos, a criança vai poder articular seus significantes de outras maneiras e assim criar novos enigmas.

Porém, no texto, de 1908, *Sobre as teorias sexuais na infância*, Freud nos alerta para a incredulidade das crianças frente ao mito da cegonha. Ao recorrerem aos adultos, elas supõem que eles saibam sobre isso que as atormenta, e ao receberem como resposta o mito da cegonha, uma desconfiança as toma de assalto: eles estão escondendo algo, há alguma coisa proibida, por isso eles inventam essas histórias sem pé nem cabeça. Nada mais instigante que o proibido, as investigações continuam e as crianças passam a falar sobre isso mais entre si, ou seguem sozinhas em suas pesquisas, mas os adultos só voltarão a ser perturbados em caso extremo. Freud vai mesmo falar de uma primeira independência da criança:

As pesquisas sexuais destes primeiros anos da infância são sempre realizadas na solidão. Constituem elas um primeiro passo no sentido de assumir uma atitude independente no mundo, e implicam um alto grau de alienação da criança em

relação às pessoas à sua volta que anteriormente gozavam de toda sua confiança (1977[1905], p.203).

Ao ouvir e desconfiar das histórias contadas pelos adultos, a criança, ao mesmo tempo, ganha elementos para suas pesquisas e um grau de independência, pela primeira vez experimentado. Independência possível graças à falha no saber parental, se contam estas histórias não é apenas para preservar as crianças, os pais encontram aí uma saída para seu não saber frente ao sexual. Podemos dizer que neste tempo se inscreve para a criança um primeiro momento do “não há relação sexual”, enquanto princípio da linguagem. Não há como falar da relação sexual e, portanto, a origem sempre será enigmática, e o saber sempre falho. Se seguimos Lacan, é aí também que nasce a possibilidade do desejo, esse desejo que para Freud era desejo de saber sobre o sexual, para Lacan, é desejo “puro e simples”.

O interessante é que a criança não prescinde das histórias contadas pelos adultos, mesmo desconfiando que estes escondem algo; as demais histórias infantis também entram em suas pesquisas, assim como a observação dos animais e de seu próprio corpo. Mas ela também não resta cativa a essas histórias, o proibido engata o desejo e ela segue pesquisando. As modificações no corpo da mulher grávida não escapam à criança e a partir delas o mito da sementinha se desenrola: agora ela é plantada pelo papai na barriga da mamãe, ou vem de alguma comida especial que esta consome e “planta” o bebê dentro da barriga. Lá os bebês crescem, mas, então, por onde saem? No texto de 1908, o psicanalista nos conta algumas das saídas encontradas pela criança e que dizem respeito ao seu conhecimento do corpo humano, mais especificamente, de seu próprio corpo: as coisas saem pelo ânus, com os bebês deve ser assim. Mais tarde, o umbigo e mesmo o corte na barriga (como na história da chapeuzinho, na qual a vovó é retirada da barriga do lobo) viram possibilidades.

Porém, a imaturidade que impede o ato sexual dificulta também a construção das teorias, sempre falta algum elemento, as crianças criam teorias, pesquisam, veem que não era bem isso, buscam novos elementos, seja em observações, em histórias, em conversas dos pais, criam novas teorias, pesquisam, e ainda não se sentem satisfeitas. O ciclo segue e, segundo Freud, a falta de conhecimento anatômico do sexo oposto e a imaturidade do corpo da criança, que ainda não produz esperma nem fica menstruada, fazem com que ela não consiga elaborar uma teoria satisfatória. Sua não satisfação já nos diz que a pulga atrás da orelha continua e as modificações em suas perguntas nos mostram o caminho traçado por ela. Estas vão se complexificando de acordo com os significantes emprestados pelos adultos seja diretamente,

seja via pesquisas (as histórias, o ouvir a conversa dos adultos, as observações dos namorados e dos animais) seja inconscientemente (no saber que o adulto supõe à criança) e das articulações que elas conseguem então fazer. Por isso, é fundamental atentar para as perguntas da criança, nelas ela nos dá os elementos de que dispõe, e a hipótese que já está elaborando.

Precisamos, então, estar atentos ao saber que a criança vai articulando e só podemos fazê-lo se supomos nela algum saber. Em seu livro *A atualidade das teorias sexuais infantis*, Bergès e Balbo falam sobre a importância da suposição de saber que a mãe faz à criança.

Como diria Piera Aulagnier, o saber sobre as origens está sempre mais ou menos na origem do saber. É à medida que a mãe dá à criança a possibilidade de fazer hipóteses sobre o que a mãe não sabe, que ela abre a si mesma a possibilidade de fazer a hipótese de que sua criança saberia algo disso (2001, p.21).

Para os autores, a origem das teorias sexuais infantis não trata apenas ou prioritariamente de a criança se deparar com uma questão prática e pulsional, mas, também, da suposição de saber feita pela mãe. Já trabalhamos um pouco esta questão: a mãe supõe saber ao bebê na medida em que este desperta algo de seu desejo, deste desejo do qual ela nada sabe, e esta suposição funda o recalque originário a *Uverdrägung*, desse S_2 jamais encontrável. A inscrição do Outro como incompleto vai permitir que a criança se pergunte sobre as origens e crie teorias a partir dos significantes que lhe são ofertados e que ela colhe no convívio afetivo com os adultos. Quando a mãe supõe à criança um saber que ela mesma não sabe ela autoriza que a criança articule saber sobre o não sabido.

A cadeia significativa pode, então, deslizar desde que a linguagem se inscreva no corpo, inscrição feita nos cuidados que se têm com a criança, cuidados do corpo cerceados por palavras e que humanizam ao inscrever *joui-sens*. “Pois essas cadeias não são de sentido, mas de gozo-sentido [*joui-sens*], a ser escrito como vocês quiserem, de conformidade com o equívoco que constitui a lei significativa” (LACAN, 2003[1973], p.516). As teorias sexuais, as histórias contadas pelos adultos para dar conta do não saber inscrito pela relação sexual, são, elas também, cadeias de *joui-sens* e não de sentido. O que humaniza, nessa concepção, não é o sentido encontrado no enunciado, mas o gozo-sentido vinculado pela enunciação.

Voltemos a Lacan: “só posso ser ensinado à medida de meu saber, e professor, já faz um tempão que todos sabem que isso é para eu me instruir” (2003[1970], p.304). A necessidade de estar atento às perguntas e às hipóteses por elas carregadas se faz patente: “só posso ser ensinado à medida de meu saber”, nos diz Lacan. As teorias sexuais infantis nos mostram justamente isso: não adianta nada explicar a relação sexual para as crianças, elas

podem inclusive negar-se a ouvi-las, pois não são bobas nem se prestam a ser: a explicação da relação sexual não as interessa, e as histórias da cegonha e da semente não as convencem. As crianças mantêm o enigma, não se furtam a pesquisar e criar teorias, cabe aos adultos ouvi-las e emprestar os significantes do que já está em elaboração. Assim, a função do adulto aí é instruir a criança, ou seja, apresentar para ela os significantes inscritos na cultura que possam ajudá-la em suas elaborações.

A explicação sexual não faz nenhum sentido para a criança porque ela não dispõe dos significantes que armam a cena, ela não tem como encadear essa cena em uma cadeia significativa e, então, produzir sentido. Essa explicação fica na ordem do obscuro: o que está fora da cena que ela é capaz de produzir e, por isso, pode ser lida como violência, Freud nos atenta para o imaginário de agressão que muitas crianças criam quando presenciam ou ouvem o ato sexual dos pais. Aqui o fora do sentido pode ser devastador ou negado pela criança. A primeira consequência afastaria completamente a criança de suas pesquisas, a segunda pode dificultar o acesso posterior a alguns dos elementos que ela precisou negar quando eles lhe foram apresentados e ela não tinha recursos para articulá-los.

Já a produção de mitos e histórias, inclusive por não serem totalmente aceitos pela criança, auxilia a criança a seguir suas pesquisas, pois lhe empresta elementos com os quais ela consegue articular suas teorias. A não aceitação da totalidade do mito permite ainda a independência comemorada por Freud, essa independência, como qualquer independência ou liberdade humanas, é parcial, pois a criança não prescinde nem dos significantes já inscritos nela em sua relação com os adultos, nem dos novos significantes que os adultos lhe oferecem a partir da cultura. Essa independência fala, antes, de uma capacidade nova: a de articular esses significantes apesar das histórias contadas pelos adultos, eles dizem isso, mas eu sei que não é só isso, tem alguma coisa que eles não querem contar, mas eu vou descobrir.

Essas histórias não fazem muito sentido: uma cegonha traz o bebê, tá bom... mas de onde? E como ela sabe que esta é a família dele? Ela pode mesmo ter errado de família! Ele pode ir embora! Mas eles dizem que não, é filho deles assim como eu. Como podem ter tanta certeza? Se foi uma cegonha que trouxe? Garanto que não foi... por que será que não dizem a verdade? Esta falta de sentido das histórias abre espaço para as perguntas e especulações da criança, ela se vê forçada a criar uma teoria porque aquela história não a convence. Ela pode então articular saber, mais uma vez vemos a estrutura funcionar: a ausência de sentido permite a articulação de saber.

Esta diferenciação é importante: a ausência de sentido faz a estrutura funcionar desde que não apareça como obsceno. Para a estrutura funcionar é necessária a articulação significativa, se os significantes faltam, não há como articular saber, e a criança se vê lançada em uma cena em relação a qual deveria estar de fora. É impossível, então, articular saber, a medida do saber foi extrapolada, e o que deveria estar fora da cena se dá a ver. O fazer-com-a-linguagem se vê barrado por um elemento do real sem contornos, e nenhum saber pode, então, articular-se a ele. Cada pessoa se cria a partir da criação que recebe de seus cuidadores, e cada um pode ser ensinado na medida do saber que se engendra em e de sua criação.

Com as teorias sexuais infantis temos mais um exemplo de um saber que se articula a despeito de um ensino. Mais, vemos a ausência de sentido operar na articulação de saber. Nosso percurso nos mostrou como somos rapidamente levados a pensar o discurso do universitário como o único que opera algo da ordem do ensino, ele se presta, afinal, a produzir saber e nos força a estudar (ou ao menos a ler para poder citar). ‘Continua a saber’ é a ordem a cumprir. Mas será este o único discurso, ou seja, a única estrutura com a qual podemos pensar as relações de ensino? Será que para haver ensino o saber deve estar no comando? Será que para aprender precisamos sempre e necessariamente citar? Com estas perguntas partimos para nosso próximo tópico: o estilo de Lacan.

5.3 O ESTILO DE LACAN

Chegamos então à última questão apresentada em nossa introdução e que é o cerne de nossa tese: o sentido é necessário ao ensino?

Debatemos com a concepção segundo a qual sem sentido não há ensino e nos perguntamos: o que se passa aí não seria da ordem de uma simplificação da condição mínima para o ensino? O não fazer-se entender no qual Lacan funda seu ensino, os enigmas dos quais se vale, o deslocamento em relação ao sentido, nos aparecem como horizonte para problematizar o sentido como condição para que um ensino se dê.

Vimos Lacan questionar as relações entre ensino e saber e nos mostrar que há saberes que prescindem do ensino para se articular. O saber-fazer-com-a-linguagem e o saber não sabido (inconsciente) entram nesta ceara e é com eles e mesmo a partir deles que Lacan se propõe a ensinar. Ensinar psicanálise passa, então, por ensinar algo sobre saberes que

prescindem do ensino para se articular, saberes que se fazem presentes na clínica psicanalítica. Desta condição particular nasce a pergunta: “É preciso saber se esse discurso cai nas malhas do ensino” (LACAN, 2003[1970], p.308). A sequência do texto de Lacan nos dá pistas de que as malhas das quais ele fala são as do discurso do universitário e já vimos como somos rapidamente levados a dar a esse discurso o status de vinculador do ensino. Pois bem, o discurso de Lacan (tanto aquele sustentado por ele em sua clínica, quanto o apresentado em seu ensino) não cai nas malhas do discurso do universitário. Mas, será ele ensinável?

Lacan ensina a partir dos equívocos da linguagem, da lei do significante, e imprime, assim, seu estilo ao ensino da psicanálise. Se toma o “não há relação sexual” como princípio da linguagem não o faz apenas teoricamente, mas em sua prática tanto clínica quanto de ensino, pois se trata nesse ensino, justamente, de não fugir à linguagem, aos equívocos que ela provoca e neles e com eles convocar o ouvinte a um trabalho. Para tanto, ele acrescenta ao ensino o enigma e a interpretação, tão fundamentais à clínica. Enigma constantemente presente nas formulações de Lacan forçando aqueles que se veem aí físgados a um trabalho árduo; interpretação a que está sujeito todo aquele que fala e a ser deslocada de um poder miraculoso de desvendar o inconsciente na fala do analisante.

O enigma está na ordem da enunciação e atíça suposição e desejo de saber. Lacan não se furtou a ele e na *Abertura* de seus *Escritos* vemos o quanto está ligado a seu estilo: “Queremos, com o percurso de que estes textos são os marcos e com o estilo que seu endereçamento impõe, levar o leitor a uma consequência em que ele precise colocar algo de si” (LACAN, 1998[1966], p.11). “Levar o leitor a uma consequência em que ele precise colocar algo de si”, nos diz que o estilo de Lacan supõe saber ao leitor e não apenas aos enunciados que ele mesmo produz. A enunciação se torna ponto-chave para o ensino, e o enigma é mesmo seu umbigo (tomando emprestada a expressão freudiana “umbigo do sonho”). Ao supor saber ao ouvinte/leitor, Lacan pode enunciar sem dar um sentido pleno a seus enunciados. O ouvinte/leitor é físgado não pelo sentido, mas pela ausência de sentido que o força a fazer-saber. Sem implicar seu saber-fazer-com-a-linguagem em seu percurso o ouvinte/leitor de Lacan não tem como encontrar as vias para articular saber a partir dos novos significantes e da singular articulação apresentados pelo psicanalista francês.

Aqui voltamos à pergunta-guia de nosso capítulo: por que Lacan fez questão de criar tantas dificuldades para quem quisesse entrar em seu ensino? Por entrar no ensino pela via de saberes que prescindem do ensino e, assim, quebrar a dualidade ativo/passivo que faria dele o sábio, Lacan não podia fazer o trabalho sozinho, caso contrário não haveria formação. Ao

buscar na topologia, nos matemas, esquemas, grafos, um discurso sem palavras, ele abre caminho para um ensino deslocado em relação ao sentido e, em nossa leitura, tanto as dificuldades quanto o discurso sem palavras têm relação com a articulação entre os saberes não ensináveis e o saber que cabe ao psicanalista. Assim, sem passar pelo saber-fazer-com-a-linguagem e pelo saber não sabido, e sem estilo, não se formam psicanalistas.

Saber-fazer-com-a-linguagem e estilo se parecem, precisamos, então, diferenciá-los. Em nossa leitura saber-fazer-com-a-linguagem tem a ver com nosso modo de usar a linguagem, o que fazemos a partir de suas regras para criar sentido e articular saber; trata-se do esburacamento do Outro, que evidencia sua estrutura e, portanto, sua incompletude. Já o estilo lida com o que sobra do esburacamento do Outro produzido pelo saber-fazer-com-a-linguagem. Trata-se já do modo de abordar o objeto que sobra/falta graças à incompletude do Outro, é a impressão, a marca do desejo na linguagem. Enquanto o saber-fazer-com-a-linguagem nos mostra algo da ordem do gozo que invade a linguagem, o *joui-sens* se faz nele presente, o estilo dispensa o sentido para deixar a marca do desejo, desejo inarticulável e não enunciável. Ambos estão na ordem da enunciação, um apresenta o gozo proporcionado pelo e/ou para o Outro, e o outro, o desejo que se funda pela incompletude deste.

A incompletude do Outro é fundante no ensino de Lacan, ensino que, ele sempre deixou claro, se endereçava aos psicanalistas. Seu estilo tinha então esta marca de um endereçamento certo a supor saber e atizar desejo de saber. Ao tratar da formação de psicanalistas, as formações do inconsciente são o caminho a trilhar. Leitor de Freud, a elas Lacan se dedicou, não apenas a fim de desvendá-las, mostrar sua estrutura, mas de fazê-las operar no ensino. Elas figuravam em suas falas e escritos não apenas como exemplos, mas como modo mesmo de falar, exigindo do ouvinte/leitor a interpretação. Ao tratar da formação de psicanalistas cabe ao ensino de Lacan dar ensejo para o exercício da interpretação, deslocando-a da fixação de um-sentido para a escrita/leitura da ausência de sentido, ou seja, a partir do ensino de Lacan, a estrutura e não o sentido faz questão para o psicanalista.

Esse deslocamento, que já vimos aparecer em relação ao princípio da linguagem do não contradição ao “não há relação sexual”, reposiciona não só o psicanalista (que não está mais aí para desvendar o sentido oculto na fala do paciente), mas quem se propõe a formar psicanalistas (pois não se trata apenas de ensinar a teoria, mas de “abrir os ouvidos”). A busca de Lacan pela topologia parece caminhar também neste sentido: dar a ver a estrutura, os elementos mínimos em suas relações e, assim, desinflar o sentido que cola no saber o obliterando.

É essa direção dada por Lacan que nos permitiu, neste capítulo, retornar aos conceitos-base de cada capítulo a fim de articulá-los e assim sustentar nossa tese, qual seja: a condição mínima para um ensino é a aposta no saber e não o encontro com o um-sentido. Cabe ao professor não dar sentido, mas ouvir saber a fim de instruí-lo, emprestar as ferramentas, os significantes, que podem deslindar sua articulação (dar sentido seria, então, apontar uma direção). Mais: há diferentes modos de apontar uma direção, e, nossa leitura do ensino de Lacan sob a lente do “fazer sentido”, nos mostra um deles: a articulação entre lógica, cultura e estilo.

Vimos isso operar nas teorias sexuais infantis, nas quais vislumbramos ainda o ‘nascimento’ do desejo. Desejo de saber para Freud, desejo puro e simples para Lacan, há nele e em sua relação com o estilo uma base na qual tentamos sustentar nossa tese. A incompletude do Outro, o desejo de saber e a necessidade de articular saber para se tornar humano abrem diferentes vias para o ensino. Não se trata apenas de ensinar o já sabido e forçar sua repetição, mas de emprestar significantes a fim de instruir a articulação de saber. Sem um (o saber já estabelecido e sua repetição), o outro (articulação de saber) pode não ser validado, mas, a exclusividade do primeiro pode impossibilitar o segundo. Vemos, muitas e repetidas vezes, o ensino baseado na não contradição dispensar a articulação e o desejo de saber, e esta consequência nos parece nefasta à relação de ensino; tanto para o professor, que se torna um mero repetidor do saber estabelecido, quanto para o aluno, que não tem outra saída se não papagaiar o professor, ele deve repetir saber sob o risco de repetir o ano.

O ensino de Lacan, por mais que tenha se prestado a ser papagaiado (como todo ensino) apresenta, no estilo impresso pelo psicanalista francês, e em algumas de suas escolhas teóricas, uma via alternativa. O deslocamento em relação ao sentido é, para nós, um ponto-chave desse estilo que marca um ensino baseado no equívoco da linguagem e não apenas em seu intuito de significar. Esta marca tem raízes na prática psicanalítica e na concepção de interpretação na qual esta se baseia: a interpretação dos sonhos, dos *witz*, dos atos falhos são o pano de fundo da teorização freudiana sobre a prática criada (ou articulada) pelo pai da psicanálise. Lacan se propõe a reler Freud a partir da crítica à psicanálise do ego e sua superinterpretação, além disso, a identificação ao ego do analista, pregada por esta, era mesmo contrária a toda formulação freudiana, e Lacan apresenta sua incompatibilidade com a prática psicanalítica também (pois em muitos momentos de seu ensino ele se prestou a isso) através dos discursos.

O *ab-sens* aproxima Lacan da topologia como alternativa à produção de sentido forjada pela discursividade (em sua diacronia) a fim de mostrar o furo que funda o “não há relação sexual” como princípio da linguagem. As teorias sexuais são, sempre, falhas, elas jamais se completam, por mais saber que se acumule sobre a relação sexual, nada se sabe. Frente a essa falha nos precipitamos (a vertigem é o desejo de cair, já nos disse Sartre) e tentamos de todos os jeitos preenchê-la com os sentidos que criamos, afinal, se é o sentido que nos torna humanos temos que encontrá-lo sob o risco de virarmos planta, e planta, como todos nós aprendemos, de um jeito ou de outro, não tem reprodução sexuada.

A falha das teorias sexuais fura a linguagem e a cura de uma pretensa utilidade. Desde que falha ao articular saber sobre o sexo e as origens, ela não serve para tudo dizer, não há como dizer tudo, ela não precisa sempre significar, e pode, então, criar circuitos de gozo. O saber prescinde do sentido para se articular, mas não de significantes. O excesso de sentido pode impedir que do ensino derive algum saber, pois não há como preencher com sentido o que não se articula enquanto saber, nem, tampouco, como articular saber apenas com signos. Que lugar há para a articulação de saber, para a curiosidade, para a pesquisa, em um ensino pleno de sentido, de um sentido pleno de um saber já estabelecido, de uma verdade já verificada? Como articular saber se ele já foi articulado, significado e verificado?

A passagem do princípio de não contradição para o não “há relação sexual” dá ensejo a um ensino não centrado no sentido, mas na articulação de saber possível graças à ausência de sentido. Não se trata de abrir mão da não contradição, afinal, ela funda a autonomia significante, mas, de não se fixar nela. Lacan imprime, em seu ensino, a estrutura mesma do inconsciente, seus modos de funcionar e produzir e, assim, forja um estilo ímpar. Esse estilo porta a noção ética de uma psicanálise fundada na linguagem e em um deslocamento em relação ao sentido: não cabe ao psicanalista dar sentido à fala do psicanalisante, e sim, saber não saber para que na ausência de sentido o outro possa articular saber, e os significantes-mestres deste possam se precipitar. Trata-se de uma postura ética, pois prioriza o saber e as surpresas que o outro pode criar frente aos sentidos e ao saber já estabelecidos.

A lógica e a topologia ajudam Lacan em seu deslocamento em relação ao sentido e à forçagem de produção de sentido exercida pela discursividade, mas, a cultura (enquanto linguagem, literatura, momento histórico) nunca fica de fora do horizonte de seu ensino. Lacan dá ouvidos à indicação freudiana sobre a antecipação do artista em relação à leitura da cultura (e seus elementos básicos) que a psicanálise possibilita. O francês está sempre em diálogo com as produções culturais e atento aos efeitos destas.

A análise do *witz* feita por Freud nos mostra o quão essencial é este estar atento à cultura para lidar com a transmissão: a ideia de que o *witz* se dá no interior de uma paróquia, mostra o modo com que as pessoas nela situadas lidam com a incompletude do Outro, ou seja, a fim de forjar nela um êxtimo, carrega algo da ordem da cultura que instiga à transmissão. Ainda, o modo como os adultos lidam com as teorias sexuais apresentadas pelas crianças e o modo como estas se valem dos elementos culturais emprestados pelos adultos nos dão outra pista de quanto um ensino pode estar deslocado em relação ao sentido e, ainda assim (ou seria por isso mesmo?), possibilitar articulação de saber. Talvez o elemento fundamental aí seja a introdução deste terceiro: a cultura. Ela seduz a criança, abre vias de leitura para o psicanalista, possibilita as relações entre os humanos, mais: ela humaniza.

No ensino de Lacan tanto a lógica quanto a poesia têm lugar, a ordem cultural está tão em voga quanto a lógico-matemática. Lacan se vale de ambas e traça caminhos entre elas, sempre tendo o inconsciente como guia. Nossa hipótese é que, ao preferir um discurso sem palavras, Lacan não abre mão da cultura e, sim, encontra um meio de transmitir algo da ordem do estilo; ou seja, no ensino de Lacan não se trataria de encontrar no sentido a verificação do saber, mas, antes, de ser forçado a colocar algo de si no saber que se desenrola, sem que consigamos imprimir a ele um sentido único. É, justamente, quando o sentido falha que somos forçados a colocar algo nosso, e, portanto, a criar um estilo. Assim, no estilo de Lacan, forjado também pela tentativa de transmitir algo da ordem do estilo, a lógica-matemática e a cultura são indispensáveis.

Mas, por que dizemos transmitir algo do estilo e não transmitir um estilo? Porque, como já escrevemos, o estilo está na ordem do intransmissível, pois tem essa incidência dupla: marca tanto sujeito quanto objeto, e, assim, funda a relação entre os dois; sempre particular, ele é intransmissível. Este algo, passível de transmissão, seria, justamente, o deixar ou, ainda, o fazer operar a hiância, o espaço vazio, a ausência de sentido, para que o sujeito se veja forçado a colocar algo de si. O ensino de Lacan, assim, aposta no estilo e em sua relação com a cultura:

Qualquer retorno a Freud que dê ensejo a um ensino digno desse nome só se produzirá pela via mediante a qual a verdade mais oculta manifesta-se nas revoluções da cultura. Essa via é a única formação que podemos pretender transmitir àqueles que nos seguem. Ela se chama: um estilo (LACAN, 1998[1966], p.460).

Poderíamos derivar consequências do estilo impresso por Lacan ao ensino da psicanálise, para o ensino “puro e simples”? Vislumbramos, pelo menos, uma via possível: a

articulação entre a inserção da cultura, ou melhor, das revoluções que ela sofre (o *witz* nos mostra essa estrutura) e a abertura para a inscrição de um estilo. Talvez a escola seja tão criticada pelas crianças e adolescentes, também, por excluir do ensino as produções culturais. Nada mais sedutor para uma criança do que uma história que fale sobre as dificuldades pelas quais ela, sem saber, passa. Nada mais interessante para um adolescente que as novidades produzidas por sua geração. Por que a escola insiste em deixar a cultura de fora e se valer apenas de saberes ditos científicos? É o mesmo erro em que incorre a psicologia do ego ao sobrepor uma teoria à prática clínica: o endurecimento da teoria fecha as portas para a articulação de saber, o distanciamento em relação à cultura fecha as portas tanto para criação, quanto para a transmissão e, assim, nenhum estilo e nenhum sujeito (tema) podem advir.

Defendemos uma tese que versa sobre o empobrecimento causado pela fixação na univocidade. Não podemos, então, fechar os olhos para os efeitos nefastos que o ensino de Lacan também gerou: “plágio e pastiche”, como ele os chamou, se caracterizavam por não irem além de: “disseminar minha fala, na impossibilidade de levar consigo a mínima ideia de meu discurso” (2003[1970], p.309). A colagem aos enunciados pode se produzir mesmo em um ensino deslocado em relação ao princípio de não contradição e que aposta na articulação entre cultura, lógica e estilo. Vimos algumas manifestações destes efeitos ao longo de nossa escrita, porém, justamente por contrapormos a ideia de univocidade (que neste caso nos diria haver contradição e, portanto, trataria nossa pesquisa como *logos* de planta) não encontramos nelas um elemento que invalidaria nossa tese.

O deslocamento em relação ao sentido, presente no ensino de Lacan, nos apontou uma direção em nossa pesquisa sobre a necessidade do ensino de fazer sentido; um de seus efeitos ter sido a colagem aos enunciados não invalida nem seu esforço, nem nossa pesquisa. Pois, se a colagem é um dos efeitos de seu ensino, outro (dentre muitos) é podermos propor as bases de um ensino no qual o sentido não é mais elemento central (portanto, os enunciados também não), e nem sequer há um elemento que possa se dizer central, o que abre espaço para a articulação entre lógica, cultura e estilo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Livro Gama. In: **Metafísica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BÈRGES, Jean; BALBO, Gabriel. **A atualidade das teorias sexuais infantis**. Porto Alegre: CMC, 2001.

BÈRGES, Jean; BALBO, Gabriel. **Jogo de posições entre a mãe e a criança**. Porto Alegre: CMC, 2002.

CASSIN, Barbara. **O efeito sofisticado**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

CASSIN, Barbara. **Jacques le Sophiste** – Lacan, logos et psychanalyse. Paris: Epel, 2012.

DARMON, Marc. **Ensaio sobre a topologia lacaniana**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

EIDELSZTEIN, Alfredo. **Modelos, esquemas y grafos en la enseñanza de Lacan**. Buenos Aires: Letra Viva, 2010.

EIDELSZTEIN, Alfredo. **1ª Classe del Siminário XX – Aún**. In: https://www.youtube.com/results?search_query=alfredo+eidelsztein. Acessado em 14/05/2014.

FREUD, Sigmund. **El chiste y su relación con el inconsciente** (1905). Buenos Aires: Santiago Rueda, 1952.

FREUD, Sigmund. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. (1901), Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Pulsões e destinos da pulsão (1915). In: ____: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente 1**. Rio de Janeiro: Imago, 2004. p.145-162.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos** (1900). Rio de Janeiro: Imago, 2001.

FREUD, Sigmund. **A história do movimento psicanalítico** (1914). Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a sexualidade (1905). In____: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud v. VII**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p.123-252.

FREUD, Sigmund. Sobre as teorias sexuais infantis (1908). **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud v. IX**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HEGEL, George. **Fenomenologia do espírito** (1806). Petrópolis: Vozes, 1992.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia (1975). In:____ **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007.

JAKOBSON, Roman. Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe. In____ **Essais de linguistique générale**. Paris: Minuit, 1963.

JERUSALISNKY, Julieta. **A criação da criança**: brincar, gozo e fala entre mãe e bebê. Salvador: Álgama, 2014.

LACAN, Jacques. **O seminário livro 5**: As formações do inconsciente (1957-58). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou A razão desde Freud (1957a). In:____. **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. p.496-533.

LACAN, Jacques. A psicanálise e seu ensino (1957). In:____. **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. p.438-460.

LACAN, Jacques. Abertura desta coletânea (1966). In:____. **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. p.9-11.

LACAN, Jacques. **O seminário livro 17** – O avesso da psicanálise (1969-70). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. Alocução sobre o ensino (1970). In___ **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003. p.302-310.

LACAN, Jacques. Televisão (1973). In___ **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003. p.508-543.

LACAN, Jacques. **O seminário livro 20** – Mais, ainda (1972-73). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. **O seminário livro 16** – De um Outro ao outro (1968-69). Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

PIERRAKOS, Maria. **A batidora de Lacan**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PORGE, Érik. **Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan, Hoje**. Campinas: Unicamp, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada** (1943). Petrópolis: Vozes, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

TOMEI, Mauro Cesar. Topologia elemental – **Un saber previo a la lecture de Jacques Lacan**. Buenos Aires: S/e, S/d.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALLOUCH, Jean. **Le sexe du maître** – L'érotisme d'après Lacan. Paris : Exils, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Freud e Lacan, Marx e Freud**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARRIVÉ, Michel. **Linguagem e psicanálise, Linguística e inconsciente** – Freud, Saussure, Pichon, Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BADIOU, Alain. **Le séminaire** – Lacan l’antiphilosophie 3. (1994-1995). Paris: Fayard, 2013.

BADIOU, Alain; CASSIN, Barbara. **No hay relación sexual** – Dos lecciones sobre “L’étourdit” de Lacan. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

BADIOU, Alain; ROUDINESCO, Élisabeth. **Jacques Lacan, passé, présent** – Dialogue. Paris: Seuil, 2012.

CASSIN, Barbara. **Aristóteles e o lógos** – Contos da fenomenologia comum. São Paulo: Loyola, 1999.

DORGEUILLE, Claude. **A segunda morte de Jacques Lacan** (1981). Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DIDIER-WEILL, Alain; WEISS, Email; GRAVAS, Florence. **Quartier Lacan**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2007.

JORGE, Marco Antônio Coutinho (ORG). **Lacan e a formação do psicanalista**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

LACAN, Jacques. **Mon enseignement** (1967-68). Paris: Seuil, 2005.

LACAN, Jacques. Sessão V. In___ **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003. p. 235 – 322.

MAJOR, René. **Lacan com Derrida**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MILLÁN-RAMOS, J. Guillermo. **Passar pelo escrito: Lacan, a psicanálise, a ciência** – uma introdução ao trabalho teórico de Jacques Lacan. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MILNER, Jean-Claude. **L’oeuvre Claire** – Lacan, la science, la philosophie. Paris: Seuil, 1995.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Campinas: Unicamp, 2012.

ORELLANA, Jorge Baños. **De l'hermétisme de Lacan, Figures de sa transmission**. Paris: Epel, 1999.

PLATÃO. **DIÁLOGOS**: Teeteto, Sofista, Protágoras. Bauru: Edipro, 2007.

PORGE, Érik. **Os nomes do pai em Jacques Lacan** – pontuações e problemáticas. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1998.

ROUDINESCO, Élisabeth. **Lacan, envers et contre tout**. Paris: Seuil, 2011.

ROUDINESCO, Élisabeth. **Lacan-** Esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

SAFOUAN, Moustapha. **La psychanalyse** – Science, Thérapie et Cause. Paris: Thierry Marchaisse, 2013.

VANIER, Alain. **Lacan**. Paris: Les Belles Lettres, 1998.